Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570801
Centre d'intérêt: 917

Mazalon, Elisabeth.

La représentation de soi du jeune adulte à l'aide sociale suite à un programme de formation en alternance / par Elisabeth Mazalon. -- [Rimouski?] : E. Mazalon, 1991.
143, [7] f. : ill. 28 cm.

"Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [136]-143.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Rimouski

Descripteur(s): Education récurrente * Formation professionnelle * Image de soi * Adulte * Stage * Etude de cas * Revue de la documentation * Questionnaire * Thèse * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Bas Saint-Laurent

Identificateur(s) de sujet: Aide sociale

Les buts poursuivis dans cette étude sont de décrire le vécu expérientiel des jeunes adultes et la représentation qu'ils ont d'eux à la suite d'un programme de formation en alternance. Le premier chapitre situe les questionnements sur les objectifs de ce type de programme, les clientèles concernées et touche, dans une perspective psychologique, le vécu des jeunes adultes suite à une formation alternée. Il se termine par les objectifs et l'hypothèse de recherche. Le second chapitre, permet de clarifier, à l'aide d'une revue de la documentation, les concepts de formation en alternance et de concept de soi. Le troisième chapitre fait part des orientations méthodologiques et le dernier est centré sur les résultats de la recherche. Questionnaire à l'annexe 5.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A RIMOUSKI

LA REPRÉSENTATION DE SOI DU JEUNE ADULTE A L'AIDE SOCIALE SUITE A UN PROGRAMME DE FORMATION EN ALTERNANCE

MÉMOIRE

Présenté à

L'Université du Québec à Rimouski

comme exigence partielle

de la maîtrise en éducation

PAR

Élisabeth MAZALON

septembre 1991

708060

95-7080 1

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A RIMOUSKI

LA REPRÉSENTATION DE SOI DU JEUNE ADULTE A L'AIDE SOCIALE SUITE A UN PROGRAMME DE FORMATION EN ALTERNANCE

MÉMOIRE

Présenté à

L'Université du Québec à Rimouski

comme exigence partielle

de la maîtrise en éducation

PAR

Élisabeth MAZALON

septembre 1991

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES vi

LISTE DES TABLEAUX vii

LISTE DES FIGURES viii

LISTE DES ABRÉVIATIONS ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: LA PROBLÉMATIQUE

1.1 D'une expérience à un projet 4

1.1.1 L'alternance: remède économique pour les jeunes peu qualifiés 5

1.1.2 Une nouvelle clientèle: les jeunes adultes 7

1.1.3 Effets psycho-sociaux de l'inactivité chez les jeunes adultes sans emploi. 8

1.2 Objectifs et hypothèse de recherche 9

1.3 Limites et retombées de la recherche 12

CHAPITRE II: CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 La formation en alternance 15

2.1.1 Évolution de l'alternance 16

2.1.1.1 L'apprentissage ou la formation sur le tas 17

30000007080603

2.1.1.2 Enseignement post secondaire et travail/formation 19
2.1.1.3 Les Maisons Familiales Rurales: une démarche pédagogique globale 21
2.2.1.4 Alternance : un remède aux échecs scolaires et au chômage 21

2.1.2 Formations en alternance destinées aux jeunes adultes 22

2.1.2.1 Définition et champ de l'alternance 23
2.1.2.2 Objectifs des formations en alternance 23
2.1.2.3 Identification de la clientèle des formations en alternance 25

2.1.3 Alternance et pédagogie 27

2.1.3.1 Principe pédagogique: Théorie/pratique 28
2.1.3.2 Principe psycho-pédagogique 31
2.1.3.3 Principe institutionnel 35

2.1.4 Alternance au Québec : stages en milieu de travail 36

2.1.4.1 Historique 36
2.1.4.2 La clientèle 38
2.1.4.3 Objectifs et organisation administrative 39
2.1.4.4 Déroulement du stage 39
2.1.4.5 Caractéristiques de la clientèle: profil des participants 43

2.1.5 Synthèse 44

2.2 Le concept de soi 46

2.2.1 Notion du concept de soi 47

2.2.1.1 Éléments du concept de soi 48
2.2.1.2 Synonymes et dimensions du concept de soi 48
2.2.1.3 La dimension du concept de soi 49

2.2.2 Approches du concept de soi 49

2.2.2.1 Approche psychanalytique 50
2.2.2.2 Approche Expérimentale Behaviorale 51
2.2.2.3 Approche phénoménale 52

2.2.3 Développement du concept de soi 59

2.2.4 Facteurs qui influencent le concept de soi 61

2.2.5 Changements ou évolution du concept de soi 63

2.2.6 Méthodes d'exploration du concept de soi 64

2.2.6.1 Les méthodes autodescriptives 65
2.2.6.2 Les méthodes d'inférence 65

2.2.7 Synthèse 66

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 Choix de l'approche 69

3.2 Les instruments de collecte de données: description et usage 70

3.2.1 L'entretien 70
3.2.2 Le questionnaire 72

3.3 Population et échantillonnage 73

3.3.1 Population 73
3.3.2 Plan d'échantillonnage 73

3.4 Traitement des données 75

3.4.1 Analyse de contenu 76

3.4.1.1 Lecture préliminaire et établissement d'une liste des énoncées 76
3.4.1.2 Choix et définition des unités de classification 77
3.4.1.3 Processus de catégorisation et de classification 77
3.4.1.4 Quantification et traitement scientifique 78

3.4.1.5 Interprétation des résultats 79

CHAPITRE IV : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

4.1 Présentation des résultats quantitatifs 81

4.1.1 Profil des répondants 82
4.1.2 Caractéristiques des stages 85

4.2 Présentation des résultats qualitatifs 88

4.2.1 Aspirations et intérêts 92

4.2.1.2 Aspirations et intérêts avant le stage 94
4.2.1.2 Aspirations et intérêts après le stage 95

4.2.2 Sentiments et émotions 97

4.2.3 Rôle et statut 98

4.2.4 Compétences et habiletés 100

4.2.4.1 Compétences générales 101
4.2.4.2 Habiletés spécifiques: savoir-faire 102
4.2.4.3 Habiletés spécifiques: savoir- être 103

4.2.5 Stratégie d'apprentissage 104

4.2.6 Confiance en soi 104

4.2.6.1 Confiance générale 104
4.2.6.2 Sens des responsabilités 106
4.2.6.2 Autonomie 106

4.2.7 Actualisation 107

4.2.8 Réceptivité 107

4.2.9 Référence à l'autre 108

4.2.10 Opinion des autres sur soi 109

4.2.11 Synthèse 111

4.3 Analyse et interprétation des résultats 112

4.3.1 Le milieu de travail: reconnaissance professionnelle et sociale ou l'entreprise creuset de l'identité 112

4.3.1.1 Rôle et statut 113
4.3.1.2 Confiance et responsabilité 114
4.3.1.3 Utilité de l'activité 115

4.3.2 Compétences et représentations positives 117

4.3.2.1 Apprentissage d'un métier 119
4.3.2.2 Acquisitions de compétences 120
4.3.2.1 Autonomie 122

4.3.3 Meilleure connaissance de soi et projet 123

4.3.3.1 Aspiration à l'emploi 123
4.3.3.3 Meilleure connaissance de soi 126

4.3.4 Réceptivité 127

4.3.5 Synthèse 128

CONCLUSION 131

BIBLIOGRAPHIE 136

LISTE DES TABLEAUX

		page
TABLEAU I	Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi de L'Écuyer	58
TABLEAU 2	Plan d'échantillonnage	75
TABLEAU 3	Caractéristiques individuelles des répondants	84
TABLEAU 4	Catégories adaptées du modèle multidimensionnel du concept de soi de L'Écuyer	90
TABLEAU 5	Définitions des dimensions du concept de soi	91
TABLEAU 6	Synthèse de la répartition des énoncés par catégories	93

LISTE DES FIGURES

		page
FIGURE 1	Profil des répondants: âge	83
FIGURE 2	Profil des répondants: statut familial	83
FIGURE 3	Profil des répondants: fin des études régulières	83
FIGURE 4	Profil des répondants: scolarité	83
FIGURE 5	Profil des répondants: diplôme d'études secondaires	86
FIGURE 6	Profil des répondants: durée à l'aide sociale	86
FIGURE 7	Profil des répondants: situation actuelle	86
FIGURE 8	Caractéristiques des stages: nombre de stage	87
FIGURE 9	Caractéristiques des stages: durée du stage	87
FIGURE 10	Caractéristiques des stages: taille de l'entreprise	87
FIGURE 11	Caractéristiques des stages: secteur économique	87
FIGURE 12	Caractéristiques des stages: préparation professionnelle spécifique	89
FIGURE 13	Caractéristiques des stages: formation hors production	89

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CFP	COMMISSION DE FORMATION PROFESSIONNELLE
CTQ	CENTRE TRAVAIL QUÉBEC
MMSR	MINISTERE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU
MFR	MAISONS FAMILIALES RURALES
CCDP	CLASSIFICATION CANADIENNE DESCRIPTIVE DES PROFESSIONS

INTRODUCTION

Les expériences de formation en alternance sont nombreuses et variées. Le concept d'alternance, loin d'être nouveau, correspond généralement à deux grandes finalités: socio-professionnelle d'une part et éducative d'autre part. Mode passagère pour certains, cette forme d'organisation de la formation est de plus en plus favorisée dans plusieurs initiatives auprès de jeunes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Il nous apparaît donc pertinent de se demander comment ces jeunes adultes vivent l'expérience de la formation en alternance.

Les buts poursuivis dans cette étude sont de décrire le vécu expérientiel des jeunes adultes et la représentation qu'ils ont d'eux à la suite d'un programme de formation en alternance.

Ainsi, dans le premier chapitre sur la problématique, nous situons nos questionnements sur les objectifs de ce type de programme, les clientèles concernées et touchons, dans une perspective psychologique, le vécu des jeunes adultes suite à une formation alternée. Ce chapitre se termine par les objectifs et l'hypothèse de recherche.

Le second chapitre, consacré à la recension des écrits, permet de clarifier les deux principaux concepts, la formation en alternance et le concept de soi.

Le troisième chapitre porte sur les orientations méthodologiques, ainsi que sur le choix de l'approche qualitative et les instruments de collecte de données qui sont, en l'occurrence, l'entretien non directif et le questionnaire. Nous avons choisi l'analyse de contenu préconisée par L'Écuyer (1987) pour le traitement des données.

Le dernier chapitre est centré sur les résultats de la recherche. Les données recueillies lors de l'analyse sont, d'une part, de nature quantitative pour définir le profil des répondants et les caractéristiques des stages, et, d'autre part, de nature qualitative afin de donner un portrait intégré des différentes composantes de la représentation de soi du jeune adulte après un programme de formation en alternance.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

L'alternance est devenue un concept très à la mode depuis la dernière décennie. En effet, les formations alternées se multiplient; que ce soit des actions de réinsertion sociale, aux formations supérieures, ce principe pédagogique qui prévoit une succession de périodes de formation en institution (ou établissement) et en entreprise, apparaît être une des solutions appropriées comme palliatif au chômage des jeunes.

La problématique de cette étude est alimentée par mes expériences professionnelles dans des formations alternées prévues pour des jeunes sans emploi. Mes questionnements m'amènent à développer dans une première partie les objectifs des programmes de formation en alternance mis sur pied ces dix dernières années. De plus, il est mis en évidence l'apparition d'une nouvelle clientèle de jeunes adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle, ainsi que les effets psycho-sociaux reliés à leur inactivité professionnelle. Les deux dernières sections décrivent les objectifs et l'hypothèse de cette recherche, ainsi que les limites et retombées envisagées.

1.1 D'une expérience à un projet

Mon expérience professionnelle m'a amené à enseigner dans l'une des formations alternées prévue dans le cadre du plan "Avenir jeunes", infléchi en 1981-82 en France, et a, par ce fait, alimenté la problématique de cette recherche.

En effet, mes préoccupations se sont arrêtées, d'une part, sur l'élaboration des objectifs de ces formations que se fixaient les différentes institutions concernées et, d'autre part, sur le vécu exprimé par les jeunes après la formation. J'observais une centration sur l'insertion professionnelle du jeune adulte (qualification, expérience en entreprise) de la part des différents partenaires. Néanmoins, les discours des jeunes adultes sur leur vécu du stage traduisaient non seulement l'acquisition d'habiletés professionnelles mais aussi un épanouissement personnel.

Ces constats firent jaillirent un questionnement:

- Quels sont les objectifs de ces programmes ?
- Quelles sont les clientèles concernées ?
- Comment les jeunes adultes vivent ces formations alternées sur le plan psychologique?

1.1.1 L'alternance: remède économique pour les jeunes peu qualifiés

Il convient de noter que cette recherche, tout en voulant prendre en considération la diversité des situations d'alternance, est centrée plus particulièrement sur nos préoccupations initiales: c'est à dire les formations alternées concernant les publics jeunes adultes en difficulté d'insertion professionnelle et sociale. Mouret (1980) insiste sur le fait:

> Qu'il existe toute une population de jeunes, numériquement importante, qui à la fois doit encore recevoir après avoir quitté l'appareil scolaire un minimum de compléments de formation

> générale et technologique et se trouve pourtant, à peu d'exception près dans une situation de refus de tout ce qui peut rappeler l'école (p.36).

Pour répondre à ces besoins, les pays industrialisés ont développé des programmes afin d'augmenter "l'employabilité" des jeunes adultes. Ainsi, à partir de 1977, apparaît en France le premier pacte pour l'emploi. En Amérique du Nord, différents programmes sont instaurés dont le "Youth Act" créé en 1980 aux États Unis. Au Québec, une série de mesures est mise sur pied par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Une de ces mesures, "stages en milieu de travail", prévoit un processus d'alternance formation/travail. Depuis 1984, ce programme a déjà touché plus de quarante mille jeunes.

Les objectifs de ces formations sont multiples: augmentation de "l'employabilité", orientation, qualification. La majorité de ces programmes s'adressent à toute une population peu qualifiée et en recherche d'emploi, ils ont en commun la volonté de favoriser le principe d'alternance, défini par Lesne comme:

> Des manières de faire de l'éducation et de la formation introduisant dans l'action éducative ou formative des périodes d'immersion dans des situation réelles de la vie sociale, généralement professionnelle (cité par Bercovitz, 1982, p.11).

1.1.2 Une nouvelle clientèle: les jeunes adultes

Les nombreux débats sur les formations en alternance prévues pour une clientèle de jeunes adultes ont occulté la diversité du public. Toutefois nous retiendrons la définition de Jallade (1982):

> Ce qui définit les "jeunes" c'est moins l'âge que l'ensemble des difficultés qu'ils ont à affronter pour faire la transition de l'école à la vie active ainsi que leurs besoins de formation pour y faire face (p.10).

En éducation, l'expression, "jeune adulte" correspond au jeune de plus de 16 ans qui a quitté le système scolaire régulier depuis au moins un an.

Si pour une majorité des jeunes adultes, l'intégration professionnelle et sociale se déroule plus facilement, il n'en reste pas moins que pour une frange de plus en plus large de la jeunesse, l'entrée au travail passe par des périodes de chômage, d'emplois précaires, de stages courts et souvent peu performants (Geminel, 1988). Mais les jeunes peu scolarisés, sans qualification connaissent plus particulièrement ces trajectoires flottantes.

Au Canada, plusieurs faits témoignent du manque de préparation des jeunes à leur future vie professionnelle. Le taux de chômage chez les 15-24 ans dépasse celui de l'ensemble des travailleurs, soit 13,9% par rapport à 8,5% (Le marché du travail, décembre 1989). Les taux de chômage sont encore plus élevés chez les jeunes sans diplôme ou sans formation professionnelle. Mais au delà de ces considérations économiques, le chômage des jeunes adultes a des répercussions personnelles et sociales qui rendent l'intégration

professionnelle plus difficile, surtout à une étape de la vie où l'entrée dans le monde des adultes se concrétise habituellement par une activité professionnelle.

1.1.3 Effets psycho-sociaux de l'inactivité chez les jeunes adultes sans emploi.

Les effets psycho-sociaux liés à l'inactivité ont fait l'objet de nombreuses recherches. Les études de Grell (1985) et de Gauthier (1988) mettent en évidence des conséquences psycho-sociales de l'inactivité chez les jeunes sans emploi, telles qu'une diminution de l'estime de soi, une faible représentation de soi entraînant une détérioration de l'identité du jeune allant jusqu'à "l'itinérance" conjoncturelle ou circonstancielle (Cormier et Rochon, 1988). Winschuttle (1979) résume bien l'état des jeunes dans une telle situation:

> La faible estime de soi ressentie par les jeunes chômeurs, la diminution de leur attentes professionnelles et le rejet social que leur inflige le chômage les ameneraient à vouloir fuir leur environnement et fuir d'eux mêmes (cité par Demers, 1982, p.45).

De fait, ces jeunes, en plus d'être en recherche d'emploi, ont besoin d'être socialisé au travail et au monde des adultes afin de rompre leur isolement social et de vivre un succès. Ce qui permet de mettre fin à une série d'échecs et éventuellement de développer une représentation d'eux même plus positive.

1.2 Objectifs et hypothèse de recherche

Considérant, d'une part, les caractéristiques psycho-sociales des jeunes adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle et, d'autre part, l'organisation de programmes de formation en alternance à l'intention de cette clientèle, la question suivante est posée:

QUELLE EST LA REPRÉSENTATION DE SOI DU JEUNE ADULTE APRÈS UN PROGRAMME DE FORMATION EN ALTERNANCE ?

L'intérêt tout au long de ce projet se centre sur l'alternance en tant que principe éducatif permettant le développement personnel et social des individus, et plus précisément des jeunes adultes en difficulté d'insertion professionnelle et sociale. La multiplication des travaux sur le principe d'alternance justifie ce choix pédagogique pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Par ailleurs, des études empiriques (Malglaive, 1985; Ellis, 1987) ne mettent plus en doute ce principe socio-pédagogique et démontrent que l'enseignement en alternance est source de développement professionnel et d'épanouissement personnel.

Par rapport à notre problème de recherche et en regard de l'alternance, Geay (1982) a mené une étude qualitative sur la représentation de soi du jeune apprenti en début de formation et en fin de scolarité, afin de connaître l'impact du passage au travail sur l'évolution psychologique des adolescents. L'auteur conclut, qu'après les filières scolaires

où les jeunes ont accumulé des échecs, l'apprentissage permet des réussites pratiques et, de fait, favorise l'épanouissement personnel en redonnant une meilleure image d'eux même.

Les travaux des dernières années sur l'alternance n'ont pas écarté sa fonction psycho-sociale, surtout auprès des jeunes adultes peu qualifiés. Néanmoins, seulement quelques éléments du concept de soi comme, les motivations, la confiance en soi, l'identité et l'image de soi ont été étudiées comme indices de développement personnel et social favorisés surtout par le milieu professionnel. Finalement, peu d'études de nature qualitative ont considéré le vécu des jeunes comme objet principal de leur recherche et l'éventuel impact que pourraient avoir toutes initiatives de formation en alternance sur la représentation de soi des jeunes adultes peu scolarisés. Par ailleurs, aucune recherche québécoise n'aborde ce sujet.

Ainsi, la spécificité de cette recherche s'inscrit dans le rapport de deux concepts; la formation en alternance et le concept de soi. La définition du concept de soi telle que soutenue par l'Écuyer (1978) est retenue:

> Le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit à tout ce qu'elle peut appeler "je", "moi", "mien" etc... Plus spécifiquement, le concept de soi consiste en une configuration organisée de perception (...) admissible de la conscience... (et) ...est composé d'éléments tels que les perceptions de ses propres caractéristiques et habilités. Les percepts et les concepts de soi en relation aux autres et à l'environnement; les valeurs et les qualités perçues et associées aux expériences et aux objets; les buts et les idéaux perçus comme ayant une valeur positive ou négative (p.33).

La formation alternée représentée par la mesure "stages en milieu de travail", mis sur pied par le gouvernement du Québec en 1984, constitue notre milieu de recherche. Cette mesure inclut dans son programme l'alternance travail/formation.

Les études menées au sujet de cette dernière mesure représentent surtout des évaluations de programme en regard des objectifs visés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (Campeau, Tremblay-Lamarre, 1987; Darveau et al, 1988). Ces études permettent de cerner les caractéristiques socio-économiques de la clientèle et quelques variables comme; la motivation, la satisfaction...Des indicateurs du développement personnel dont l'estime de soi, la confiance en soi sont retenus comme indices de l'augmentation de "l'employabilité". Toutefois, aucune étude n'a vérifié auprès des jeunes l'impact de la formation sur son développement personnel en tant que personne et acteur social.

La recension des écrits permet de constater que peu d'études se sont penchées sur la représentation de soi du jeune adulte en formation en alternance. Par ailleurs, des recherches sur les conséquences psycho-sociales de l'inactivité des assistés sociaux (Demers, 1982; MMSR, 1984; Grell, 1985; Gauthier, 1988;) démontrent que la clientèle étudiée a une représentation de soi négative. En outre, le statut "d'assistés sociaux" ne fait qu'augmenter leur marginalisation. L'accumulation d'échecs peut entraîner un isolement social, une perte de confiance ainsi qu'une dépendance vis à vis de la famille et des

institutions. Bien au-delà des considérations économiques du chômage, l'étude de Gauthier (1988) a soulevé l'importance des relations sociales que les jeunes recherchent dans le travail en réponse à leur quête d'identité. L'auteur précise que les jeunes veulent se sentir utiles et gagner leur autonomie.

Ainsi, nous croyons que la formation en alternance et en l'occurrence le programme "stages en milieu de travail" peut favoriser une meilleure représentation de soi du jeune adulte bénéficiaire de l'aide sociale. C'est l'hypothèse sous entendue par cette recherche.

Considérant l'avancement des recherches en formation au sujet des clientèles particulières, les objectifs de cette recherche sont de décrire et d'analyser la représentation de soi du jeune adulte après une expérience de formation en alternance "stages en milieu de travail".

1.3 Limites et retombées de la recherche

Cette recherche descriptive, de type étude de cas, "consiste en une exploration d'une unité d'étude simple et se limite à un groupe de sujets restreint" (Fortin et al, 1988), circonscrits dans un contexte régional: le Bas Saint-Laurent et touche seulement une vingtaine de jeunes adultes sur les 10 000 personnes qui chaque année effectuent au Québec ce programme. Par contre, l'analyse et la description de la représentation de soi de la clientèle concernée peut permettre de dégager certains éléments et de soulever des

hypothèses pouvant servir de bases à des recherches similaires ou complémentaires, auprès d'autres clientèles et d'autres types de formations en alternance.

Les données qualitatives recueillies permettront l'avancement des connaissances d'un domaine peu étudié, l'alternance associée à la représentation de soi. Les résultats pourront fournir des données psycho-sociologiques aux concepteurs de programmes privilégiant l'alternance comme modèle de formation. En outre, cette étude devrait apporter des éléments essentiels afin de justifier la pertinence d'un tel programme à propos d'un facteur déterminant de l'intégration sociale et professionnelle des jeunes adultes: le concept de soi.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence qui supporte cette étude s'appuie sur deux concepts: la formation en alternance et le concept de soi. Les assises de ces deux concepts sont développées en tenant compte de la spécificité de cette recherche.

2.1 La formation en alternance

La généralisation de plusieurs expériences de formation en alternance a entraîné une multiplication de travaux sur divers aspects. La revue bibliographique européenne répertoriée par Mathey-Pierre et Ritzler (1989) en est une manifestation concrète. Les développements théoriques de portée générale sur l'alternance sont nombreux. L'historique, la pédagogie ainsi que les partenaires de l'alternance sont largement abordés. La bibliographie de l'alternance comprend aussi des études plus spécifiques de nature statistique et sociologique. Les analyses statistiques sont le plus souvent d'origine ministérielle et nous livrent des renseignements, d'une part sur le profil des individus en formation et, d'autre part, sur les résultats de la formation. L'évaluation des programmes est basée sur des réussites quantitatives aux examens et sur l'intégration au marché de l'emploi. Les études de nature sociologique, tout en apportant des informations qualitatives utiles pour la pratique pédagogique, ont surtout comme objectif de mettre en évidence les fonctions sociales ou institutionnelles des formations en alternance.

Par ailleurs, la variété des formations et des clientèles rend difficile d'assigner une définition à l'alternance. Si le terme est nouveau en éducation, ce mode d'apprentissage est beaucoup plus ancien. Bourgeon (1979) mentionne que:

> L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de période "d'étude" dans un établissement de formation, s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique (p.11).

L'objectif de la première partie de se sous-chapitre est d'identifier les raisons du regain d'intérêt pour ce mode d'action. Ainsi, de l'expansion de la formation continue à l'innovation pédagogique utilisée dans les Grandes Écoles, nous examinerons de plus près ce concept préconisé comme remède aux échecs scolaires et au chômage. La deuxième partie est consacrée aux formations alternées qui touchent essentiellement les jeunes adultes. Néanmoins, l'alternance n'est pas seulement un mode d'action, c'est aussi une démarche pédagogique, psychologique et institutionnelle que nous allons mettre en évidence dans la troisième partie. Ce chapitre se finalise par l'étude du programme "stages en milieu de travail" développé au Québec.

2.1.1 Évolution de l'alternance

L'alternance est un concept neuf dans le vocabulaire des sciences de l'éducation. A travers un bref historique, nous voulons essayer de démontrer que ce mode d'action concerne à la fois l'histoire de l'éducation et du système d'enseignement, ainsi que

l'histoire du mouvement ouvrier avec l'apparition de l'industrialisation. Par ailleurs, l'évolution de l'alternance pendant ces dernières décennies est développée dans cette partie. Nous tenons à signaler que même si les études sur l'émergence de l'alternance sont le plus souvent d'origine européenne, nous essayerons de faire quelques liens avec d'autres pays dont les États-unis et le Canada. L'objectif est de faire ressortir les différentes sources et causes qui ont pu participer à ce regain d'intérêt pour cette idée d'alternance.

2.1.1.1 L'apprentissage ou la formation sur le tas

L'apprentissage comme système de formation est une formule qui a toujours existé, mais il semblerait que cette pratique avait, originellement, un caractère très informel et se limitait à la répétition de gestes et tâches transmis oralement. Toutefois, la période pré-industrielle est marquée par le compagnonnage qui se caractérise par une expérience de stages chez un maître en atelier. Cet exemple est intéressant parce qu'il se maintient à notre époque et cette pratique de "type copulatif" (Bourgeon, 1982) accorde une valeur plus qualitative que quantitative à la formation. Par ailleurs, cette formation a le mérite de ne pas adhérer totalement aux impératifs de production et de rentabilité qui dominent l'époque industrielle. Toutefois, elle concerne le domaine de l'artisanat qui touche une minorité d'individus. Ainsi l'apprentissage relève plus d'une tradition que de profondes nécessités économiques.

Il faut attendre les débuts de la période industrielle pour que des formations professionnelles autres que le compagnonnage fassent leur apparition. L'activité avant 1850

reste essentiellement artisanale, les grandes manufactures n'ayant pas introduit les notions de rentabilité. Pendant la période industrielle, les expériences se traduisaient très rapidement par un marché de main-d'oeuvre économique qui favorisait plus le travail que la formation. Ainsi l'alternance, à l'origine, est associée au travail productif pour répondre aux besoins vitaux des couches populaires (Carton, 1984).

Comme nous venons de le voir, l'apprentissage est le principe le plus ancien de la transmission du savoir par le travail. Ainsi Bertrand (1958) souligne que "l'apprenti apprend non seulement à travailler en travaillant, mais cultive son intelligence dans et par le travail" (p.63).

Au Canada, c'est par l'entremise des premiers colons que l'apprentissage a été implanté. Il existait alors le système des corporations comme en Europe dont la formule est purement contractuelle et libre des initiatives privées et syndicales. Ce principe fut réellement opérationnel en tant qu'organisation du point de vue pédagogique à partir de 1944, avec la loi de l'aide à l'apprentissage.

L'objectif de l'apprentissage est la formation de la main-d'oeuvre par l'acquisition de compétences nécessaires pour répondre aux nouvelles technologies et s'ajuster aux changements de l'économie. Les principales fonctions demeurent la qualification et l'insertion professionnelle.

En France, l'histoire de l'apprentissage marque une étape de son institutionnalisation sous forme d'alternance suite à la loi du 16 juillet 1971 qui prévoit que les centres de formation d'apprentis, qui se sont développés depuis 1961, devront désormais dispenser un minimum d'heures d'enseignement (Mathey-Pierre et Ritzler, 1989).

2.1.1.2 Enseignement post secondaire et travail/production

Les Grandes Écoles d'ingénieurs et de techniciens en France intègrent des stages pratiques en entreprise, dans la formation scolaire. Malgré tout, l'enseignement gardait sa primauté et l'entreprise était plutôt considérée comme un lieu d'application des savoirs théoriques. Le système dit des études en "sandwich" au Royaume-Uni, datant de la fin du siècle dernier, se retrouve à partir de 1967 dans le cadre des "polytechnique" afin d'accroître la durée de la formation en y incluant des périodes de stage pratique. L'éducation coopérative aux États-Unis, datant de 1909, prévoit, dans un contexte universitaire, des périodes de stage en entreprise. Néanmoins, il ne s'agit pas de stage proprement dit, mais de ce qui pourrait être qualifié d'emploi temporaire (Carton, 1984).

Depuis les années 1950-1960, le principe de l'alternance s'est développé au niveau de l'enseignement post secondaire en Amérique du Nord pour préparer des techniciens et des bacheliers qualifiés. En 1950, les admissions au post secondaire dans les institutions canadiennes commençaient à croître rapidement. Il fallait préparer au plus vite des professionnels capables d'assumer la révolution technologique afin d'être concurrents.

Ainsi, le moyen envisagé fut le principe d'alternance utilisé déjà aux U.S.A.. C'est en 1957 que l'université de Waterloo (Ontario) fut la première institution à adopter cette formule en Génie. Par la suite, plusieurs autres programmes tels économie, chimie et physique appliquées, informatique, service social ont utilisé ce régime pédagogique tant à Waterloo qu'ailleurs au Canada. En administration, l'université de Sherbrooke a été la première à choisir ce régime lors de la mise sur pied de son programme M.B.A. en 1966. Actuellement, le régime coopératif est offert dans 12 programmes de baccalauréat et deux programmes en maîtrise à Sherbrooke. Au Canada, on compte 6O institutions , 26 universités et 34 collèges sous le système coopératif (McCallum et Wilson, 1987).

Jusqu'à la seconde moitié du XXe siècle, les étudiants et les collégiens poursuivent une formation centrée sur l'école, malgré les initiatives d'alternance de différentes institutions réservées à la classe élite. Seuls les artisans et certains ouvriers acquièrent leur formation professionnelle par un apprentissage en atelier et en situation de travail.

Même si le terme "alternance" n'est pas toujours exprimé clairement, les responsables de l'enseignement ont comme objectif d'ouvrir l'école sur la vie et le monde du travail. C'est par cette démarche que les Maisons Familiales Rurales (M.F.R) fonctionnent depuis 1935 et utilisent l'alternance pédagogique pour former de jeunes agriculteurs au brevet professionnel agricole.

2.1.1.3 Les Maisons Familiales Rurales: Une démarche pédagogique globale

Dès 1935, l'alternance est choisie par les M.F.R comme moyen privilégié pour la formation de leurs adolescents. Leur démarche pédagogique globale comprend l'environnement de l'adolescent rural et particulièrement la famille, le monde du travail, et le monde de l'école. Une interaction constante entre ces différents pôles est maintenue. Cette formation de "type intégratif" (Bourgeon, 1982) se résume en trois grandes structures : les structures pédagogiques, éducatives et d'animation (Chartier, 1982). A l'opposé de d'autres formations, leur exigence pédagogique est de placer la période de travail avant la période d'études pratiques. Mais il ne faut pas oublier que cette formation s'adresse aux "jeunes ruraux" dont les pratiques concrètes sont devenues des habitudes.

2.1.1.4 Alternance : un remède aux échecs scolaires et au chômage

L'expansion de l'enseignement se traduisant par la prolongation de la scolarité, s'accompagne d'une augmentation du phénomène de l'échec scolaire. De plus, la crise économique contribue à augmenter la vulnérabilité de toute une population qui n'est pas prête à accéder au monde du travail.

En France dans les années 1974-75, on a assisté à une succession de décrets et de lois institutionnalisant le développement des formations en alternance; destinées en partie dans un premier temps à des jeunes voulant poursuivre des études supérieures, elles concernent ensuite surtout ceux qui quittent l'école sans diplôme ni formation

professionnelle (Girod de L'Ain cité par Mathez-Pierre, 1989, p 54).

L'alternance devient une solution possible, d'une part, pour motiver ou remotiver les jeunes grâce aux contacts avec les adultes et par la réalisation d'un travail en vraie grandeur et, d'autre part, comme la solution la plus appropriée pour faciliter le choix professionnel des jeunes. Les critiques sont pourtant importantes et on reproche à cette solution d'être une fuite devant l'amélioration de la scolarité obligatoire. De plus, on lui prête un rôle de rééducation des jeunes exclus du système, au lieu d'agir sur les causes.

Le chômage des jeunes et l'inadéquation emploi/ formation ont servi de point de cristallisation au discours sur l'alternance comme mode de liaison entre l'appareil de formation et l'appareil de production. Si la fonction économique préoccupait les pionniers de l'alternance, depuis 1970, lentement, les formations privilégient la fonction sociale, qui permet une période de transition entre la fin de la scolarité et un emploi. Dans cette perspective l'alternance s'adresse, surtout depuis une décennie, aux jeunes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle.

2.1.2 Formations en alternance destinées aux jeunes adultes

Afin de mieux appréhender ces formations, des balises sont posées pour définir le champ de l'alternance à travers des mesures qui s'adressent plus spécifiquement aux jeunes adultes en difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

2.1.2.1 Définition et champ de l'alternance

Les définitions du concept alternance ne manquent pas dans la littérature, la Commission des Communautés européennes définit l'alternance comme:

> un processus de formation associant l'exercice d'une activité professionnelle sur le lieu de travail avec la formation acquise dans un service, une organisation ou un établissement de formation (Jallade, 1982, p.21).

Nous retenons les programmes de formation professionnelle à temps complet s'appliquant à des jeunes adultes qui sont sortis du système scolaire. Malgré ces critères quantitatifs, les variétés d'alternance ne manquent pas si nous envisageons l'alternance basée sur le degré d'articulation formation/travail.

2.1.2.2 Objectifs des formations en alternance

Le concept d'alternance est déjà utilisé depuis longtemps par de nombreux pays, mais selon Bourgeon (1979), c'est surtout dans un contexte socio-économique en crise que les formations alternées se développent. En plus des formations existantes comme l'apprentissage de type scolaire, d'autres initiatives ont été prises dans les pays industrialisés pour faciliter aux jeunes la transition de l'école à la vie active en leur proposant de s'orienter, de se qualifier et en les aidant à s'insérer dans un emploi stable à temps plein. Nous pouvons donc retenir trois principaux objectifs des programmes proposés: l'orientation, la qualification et l'insertion (Jallade, 1982).

Les formations qui favorisent l'orientation ont comme objectif de faire

découvrir aux jeunes à travers l'expérience du travail, leur centre d'intérêt et un éventail plus large de choix professionnels (dispositif d'insertion sociale et professionnelle en France). Par contre le "programme de l'emploi et de la formation des jeunes" (YOP) au Royaume Uni et les contrats emploi-formation français ont pour but l'insertion professionnelle. Dans les deux cas, les jeunes acquièrent une formation complémentaire pendant leur durée de leur contrat, mais a aucun moment un emploi n'est assuré. Pour ce qui est des qualifications, le système "Dual", en République fédérale d'Allemagne, est une bonne représentation de ce modèle, car il fait alterner la formation dans l'entreprise et l'enseignement professionnel à temps partiel à l'école. Il est important de rappeler que l'acquisition de qualifications comme objectif des formations alternées, est aujourd'hui une priorité pour plusieurs pays. Ainsi les formations alternées prétendent faciliter l'acquisition des connaissances mais elles veulent aussi développer les savoir-faire et l'aptitude à résoudre les problèmes en situation réelle.

Des facteurs socio-pédagogiques et plus récemment socio-économiques correspondent aux principales raisons de la mise en place d'un système alternant. Mais il est difficile d'assigner de façon catégorique des objectifs spécifiques aux programmes d'insertion professionnelle et sociale destinés aux jeunes sans emploi, mis en place depuis une dizaine d'années par les différents gouvernements.

Que ce soit le "Youth Act" depuis 1980 au États-Unis concernant les jeunes de 16-21 ans, le dispositif d'insertion sociale et professionnel des jeunes 16 à 18 ans et 18-25 en

France, instauré en 1982, ou "les stages en milieu de travail" pour les assistés sociaux de moins de 30 ans au Québec, les objectifs économiques de ces programmes s'accompagnent de fonctions sociales et didactiques suivant la formation et les groupes cibles. Landry (1988) fait remarquer que la clientèle plus scolarisée se retrouve dans les expériences à fonction économique et la population en difficulté s'oriente vers les expériences qui ont surtout des fonctions sociales. Ainsi, ces différentes mesures pratiquant l'alternance offrent un choix de solutions multiples pour répondre aux différentes demandes des jeunes accueillis. C'est pour ces raisons que la construction d'un itinéraire d'insertion avec chaque jeune est favorisée par ces formations.

2.1.2.3 Identification de la clientèle des formations en alternance

Une proportion importante des jeunes qui terminent leur scolarité obligatoire, (35 à 55% de la classe d'âge selon les pays) quitte l'enseignement à temps plein (Jallade, 1982). Ces jeunes se retrouvent le plus souvent sur le marché du travail sans qualification, avec peu d'espoir de se réinsérer dans un milieu scolaire ou de formation professionnelle. Petits "boulots" précaires ou chômage, cela ne peut signifier qu'une marginalisation, déjà encouragée par leur origine sociale (Carton, 1984).

Les différents programmes mis en place pour répondre aux besoins de cette population ont mis en lumière la diversité des publics des jeunes. Cette hétérogénéité est exprimée par des auteurs comme Lucas et Franco (1985) qui différencient d'une part, des

jeunes qui ne doivent leurs échecs scolaires qu'à des accidents biographiques ou d'orientation et, d'autre part, des jeunes qui cumulent des handicaps sociaux et scolaires. Jallade (1982) met en évidence diverses caractéristiques à prendre en considération pour former les groupes cibles:

- l'expérience scolaire met en évidence s'il y a dans le cheminement du jeune une accumulation d'échecs scolaires ou pas; de ce fait, les motivations risquent de varier suivant le bagage intellectuel;
- la situation d'emploi peut définir le cursus professionnel d'un jeune et ses attentes vis à vis de la formation;
- les caractéristiques socio-économiques sont toujours très difficiles à cerner surtout que certains des programmes sont ouverts à une clientèle de 18 à 30 ans (stages en milieu de travail);l'âge, le sexe, le groupe sociale et le lieu de résidence permettent de constituer des groupes cibles homogènes;

L'hétérogénéité de cette clientèle est "une donnée fondamentale qui doit commander le développement des formations alternées, lesquelles doivent respecter les besoins des groupes cibles" (Jallade, 1982,p.31). Les besoins du marché du travail local devraient venir compléter ces caractéristiques qualitatives avant d'entreprendre l'élaboration d'un programme de formation alternée. Ainsi des différences profondes existent entre les jeunes, ces dernières vont modifier leur accès à la formation et à l'emploi. Mais, il reste que la forte aspiration à l'emploi inspire leurs comportements tout au long des différents

processus qui leur seront proposés.

Ainsi, l'alternance devient un moyen pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans emploi. Mais cette utilisation de l'alternance a été souvent reçue comme une forme d'emplois précaires, déguisée sous des apparences pédagogiques (Mourret,1979,1980). D'autres facteurs vont tendre vers l'utilisation de l'alternance comme l'évolution des qualifications et le changement dans les attitudes des jeunes à l'égard du travail. Cette évolution est supportée par de nombreuses lois et déclarations. La Commission des Communautés Européennes déclare que:

> Le développement de l'alternance doit être conçu avant tout pour favoriser l'employabilité des jeunes et leur capacité à maîtriser l'environnement professionnel" (Bercovitz,1982, p.234).

Mais ce mode d'action qui fait intervenir deux pôles de formation, est aussi un principe pédagogique suffisamment soutenu et développé par des auteurs comme Malglaive (1982, 1983) et Gimonet (1985).

2.1.3 Alternance et pédagogie

Si le terme d'alternance n'apparaît dans le langage usuel qu'à partir de 183O, ce n'est que récemment qu'il est associé à la notion de formation. En effet, dès 1935, l'alternance est choisie par les Maisons Familiales Rurales comme démarche pédagogique globale pour la formation de jeunes agriculteurs au brevet professionnel agricole.

Ce n'est que bien plus tard que le terme fut employé pour situer un enseignement ou une formation. "L'alternance ou la gestion d'une complexité", comme le mentionne Gimonet (1985), recouvre des pratiques diverses.

Progressivement, l'école s'est constituée comme un moment spécifique séparé des pratiques; elle est devenue une période d'acquisition intensive des compétences et des capacités nécessaires à l'exercice pratique. Comme le démontre Malglaive (1982), l'opposition est née dans le détour de l'apprentissage. Il en résulte une séparation de la théorie et de la pratique. Ainsi, l'alternance devient un moyen susceptible de réduire les distorsions école/production et favoriser les apprentissages.

Dans cette section, nous allons aborder l'alternance comme une approche pédagogique du couple théorie/pratique.

2.1.3.1 Principe pédagogique : théorie/pratique

Selon la théorie du développement de Piaget, les enfants n'accèdent pas au même moment aux différents stades du développement intellectuel qui va de la pensée concrète au raisonnement abstrait ou formel. Ils doivent partir d'actions réussies, d'un savoir faire pour accéder à la compréhension. L'école privilégie le travail intellectuel plutôt que l'approche concrète de l'environnement et l'expérience; elle privilégie les savoirs sur les savoir-faire. Certains jeunes seraient prêts à investir plus d'efforts s'ils avaient perçu plus d'utilités aux apprentissages scolaires. Ce n'est pas la logique abstraite qui les rebute mais le fait que cette logique s'est toujours appliquée à vide, sans relation de signification avec

la réalité concrète et quotidienne. Ce serait donc les apprentissages basés sur la logique concrète, sur la manipulation et ayant un rapport de continuité avec la réalité immédiate et avec leurs projets qui les motivent le plus (Cournoyer, 1984).

L'alternance pédagogique devrait réarticuler les deux modes d'acquisition qui ont leurs intérêts mais aussi leurs limites. L'école est donc un moment d'acquisition des savoirs pratiques et théoriques, tous deux formalisés par le langage; la théorie correspond à la connaissance du réel et la pratique à l'action sur le réel (Malglaive 1982). Si la théorie obéit à la logique de l'échec et résulte d'observation et de déduction, la pratique est consommatrice de cette théorie et la valide. Par ailleurs, l'intérêt de connaître le réel permet d'agir sur lui-même pour le transformer. Mais un enseignement alterné ne signifie pas une formation en alternance qui élargie son champ d'action en deux lieux différents et en une pédagogie globale. Il nous parait intéressant d'observer pourquoi il existe une nécessité d'articuler la formation à la production. Le rôle initial de l'école reste indispensable, effectivement:

> A la différence de toute entreprise de vulgarisation, ce qu'apporte l'école, ce moment séparé des pratiques empiriques pour lesquelles l'expression n'est que rarement expérimentation, c'est la durée, le temps de penser et de réfléchir permettant l'accès à la "pratique théorique" (Malglaive, 1983, p.52).

Toutefois, l'école reste coupée de la vie même si son organisation permet des mises en situation professionnelle par des ateliers ou observations. Les situations

relationnelles, la confrontation à la production et la rentabilité ne sont pas transférables. Mais le travail productif basé sur le rendement est contraire à l'apprentissage informel et au développement des capacités des individus. Pour ces raisons, l'alternance a des limites si elle n'est pas conçue dans le but de former un individu pour développer l'adaptabilité et des compétences indispensables pour l'insertion professionnelle du jeune. Si le point fort mis sur la théorie conduit à une inadaptation du jeune face au marché du travail, une insertion prématurée dans des situations productives peut inhiber le développement personnel et freiner la progression de ces capacités.

Bourgeon (1979) et Malglaive (1975) distinguent les formations alternées suivant une typologie basée sur le degré d'articulation théorie\pratique. La typologie de Bourgeon (1979) propose l'alternance juxtapositive, associative et intégrative; par ailleurs, Malglaive nomme sa trilogie d'alternance fausse, approchée ou réelle.

Alternance juxtapositive ou la fausse alternance :

L'activité théorique et l'activité pratique se suivent en des lieux différents. Elles se juxtaposent sans interagir l'une sur l'autre. Elles représentent la forme la plus élémentaire. Le travail étudiant peut être cité comme exemple. C'est une solution pécuniaire pour poursuivre les études et correspond à un procédé qui résulte d'un libre choix, mais il y a peu de rapport avec les études poursuivies.

Alternance associative ou approchée :

C'est une alternance instituée, législativement fixée entre une activité d'études et une activité professionnelle, mais dont le lien reste juridique et institutionnel et non didactique; les contenus sont complémentaires et non articulés entre eux.

Alternance intégrative ou réelle :

Dans son principe, elle suppose une étroite intégration des deux moments et des deux milieux d'activités. Les contenus de l'un et de l'autre sont en permanente relation, se complètent et s'enrichissent mutuellement, favorisant, outre le développement de l'individu, son intégration à un milieu élargi. Les précurseurs de cette démarche pédagogique globale sont les Maisons Familiales Rurales. Dans ce système, l'accent est surtout mis sur la formation globale de l'individu.

Ainsi, l'alternance permet le va-et-vient entre la théorie et la pratique. Pédagogie basée sur le concret, elle permet une réflexion sur le vécu et donne accès, d'une part au savoir-faire professionnel et, d'autre part, aux relations humaines. Mourret (1979) double le langage pédagogique d'une fonction psychologique.

2.1.3.2 Principe psycho-pédagogique

Principe psycho-pédagogique, socialisation, insertion sociale, développement personnel sont de nombreuses expressions utilisées pour justifier la fonction "sociale" et

"psychologique" de l'alternance. Néanmoins, les contenus des études sur le sujet se recoupent et nous allons essayer dans cette section de faire la synthèse des deux aspects indissociables que sont l'activité personnelle et l'influence sociale, le tout favorisant l'insertion sociale du jeune.

Malgré les préoccupations matérielles et les débats politiques sur l'alternance, les analystes reconnaissent son intérêt sur le développement personnel et social de l'individu qui la vit. La motivation est le terme qui revient le plus souvent dans les discours. Les formations alternées satisfont le besoin et l'intérêt des jeunes pour des situations "vraies". Ainsi, d'après Lucas et Franco (1985):

> Les formations en alternance agissent sur les motivations des individus soucieux d'une autonomie sociale qui passe par l'insertion professionnelle. La satisfaction des principaux besoins essentiels, tels que réussir, être considéré, expérimenter des situations nouvelles, dialoguer, facilite l'accès à des stratégies d'insertion qui permettent l'acquisition de qualification (p.71).

De plus, les motivations semblent s'étayer également par la restauration de la confiance en soi. Cette confiance en soi se développe versus les comportements de responsabilité, d'autonomie et d'initiative au contact des adultes. De plus, la participation aux mêmes tâches adultes peut consolider la personnalité par l'affirmation de soi. Par ailleurs, les responsabilités données peuvent susciter la reconnaissance de l'environnement professionnel et redonner confiance au jeune.

> l'entrée dans la vie professionnelle lui confère une identité professionnelle faite de capacités, de compétences, d'acquis spécifiques et qui lui appartiennent. Elle lui donne un pouvoir nouveau; lui confère de l'autonomie; elle en fait un acteur social; elle lui assure une position sociale. (Gimonet, 1985, p.6).

Mourret (1979) considère que, outre le pouvoir de motiver, l'alternance se voit attribuer celui d'accélérer "la maturation psychologique" et le passage à l'état adulte et de développer des projets personnels. Le "Projet" représente un point fort de la formation et représente le catalyseur des motivations. Le projet à court terme permet au jeune de se situer, de s'affirmer et de trouver un intérêt dans les activités. Chartier (1982) considère que le projet d'avenir est la toile de fond du champ motivationnel, mais aussi source de projets à court terme et devient réalité qu'à la condition que ces projets à court terme se réalisent. Cette motivation mûrit si l'objet est attirant et si l'individu a une représentation mentale de lui favorable.

L'étude de Weston (1983) met en évidence que "l'éducation coopérative" basée sur la pédagogie de l'alternance permet le développement de la personne au niveau de sa compétence, son autonomie et ses objectifs. Chikering (1971) englobe dans la compétence, les habilités intellectuelles et manuelles qui se développent dans l'action, ainsi que les capacités de communiquer avec d'autres personnes favorisées par le contact dans l'environnement professionnel. Ces savoirs acquis permettent une autonomie professionnelle mais aussi émotionnelle vis à vis des parents et des pairs. Finalement, le développement

d'un projet ou d'un plan de carrière permet de se donner des objectifs professionnels ou familiaux.

Néanmoins, ce sont les études sur la formation en alternance des Maisons Familiales Rurales (M.F.R) qui apportent le plus d'information sur l'intérêt psycho-social de cette démarche pédagogique. Certaines études (Bourgeon, 1979; Crepeau, 1982; Chartier, 1982 et Gimonet, 1984) permettent de relever quelques caractéristiques de la formation alternée, susceptibles d'avoir de l'influence sur le développement personnel et social du jeune en apprentissage:

- la maîtrise des savoir-faire et des savoir-être à travers la pratique peut être ressentie par l'individu comme une victoire sur lui-même. Ces savoirs amènent à une connaissance objective de soi, de ses possibilités et de ses limites, les objectifs sont plus clairs. C'est pour cette raison que le projet prend une place déterminante dans la formation. Il devrait mettre en oeuvre les qualités, les capacités de l'alternant.
- les périodes plus théoriques aident à devenir plus compétent afin de manifester des capacités dans son environnement socio-professionnel; une certaine autonomie acquise permet de se montrer utile et de s'affirmer et de se valoriser.
- le contact avec d'autres adultes engendrent des relations sociales qui fournissent les moyens d'être reconnu comme acteur social. Cela se concrétise par le statut et le rôle de l'alternant. Mais "tout dépend maintenant de la manière dont l'apprenti va être considéré et des rôles qu'on va effectivement lui confier" (Gimonet, p.106).

- la qualité du climat affectif dans le groupe joue un rôle important dans l'évolution de la représentation de soi. Le jeune peut s'exprimer à travers son expérience et être reconnu auprès des pairs

Un troisième principe du discours de l'alternance, la fonction socio-professionnelle et économique, est retenue par Mourret (1980). Ces notions se présentent comme les conséquences directes des discours pédagogiques et psychologiques permettant la liaison entre l'emploi et la formation et comme une "garantie" d'insertion professionnelle. Néanmoins, les formations alternées doivent répondre à des objectifs différents suivant la population concernée et de ce fait favorisent ou négligent un de ces aspects de l'alternance. Par contre, la qualité d'une formation dépend des engagements et des relations des institutions concernées. L'alternance est donc aussi un principe institutionnel (Gimonet 1984).

2.1.3.3 Principe institutionnel

L'importance des liens entre formation et appareil productif est largement discutée par Landry (1988):

> Ce qui est attendu, de façon plus opérationnelle, c'est la collaboration plus étroite des institutions de formation avec des entreprises ou des organismes publics ou communautaires (p.2).

Cette position est soutenue par Morel et Senault (1984) qui démontrent que des dysfonctionnements institutionnels limitent le rôle novateur des formateurs.

L'alternance introduit des organisations du champ éducatif et des organisations socio-professionnelles. La relation entre les diverses organisations concernées crée un nouvel espace, l'espace interorganisationnel (Landry, 1989).

La nature et la définition de ces éléments peuvent être plus ou moins bien définies par les partenaires en cause. De ce fait, l'alternance peut avoir des effets dispersants si les éléments d'unification n'existent pas (Gimonet, 1985).

2.1.4 Alternance au Québec : stages en milieu de travail

Comme les autres pays industrialisés, le Québec doit répondre aux besoins de plus en plus présents de toute une population en quête d'emploi. De nombreux programmes d'insertion sociale et profesionnelle sont élaborés et touchent spécifiquement les jeunes adultes. La formation en alternance est une stratégie privilégiée parmi certaines mesures. La formation de la main d'oeuvre agricole au Québec se fait de plus en plus par des pratiques d'alternance. En outre, une mesure gouvernementale, le programme "stages en milieu de travail" est basé sur le principe d'alternance travail/formation. Mis sur pied en 1986, il s'adresse aux jeunes assistés sociaux aptes aux travail.

2.1.4.1 Historique

Au Québec le chômage passait de 9.9% en 1980 à 13.9% en 1983 (Ministère de la Main d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu, 1987), il y eut une augmentation de 43% des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale de moins de 30 ans et peu scolarisés. Par

conséquent, le Ministère de la Main d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR) participe au plan gouvernemental avec la mise sur pied de trois programmes. L'objectif initial de ces mesures est de remettre dans le circuit d'activité les jeunes de moins de 30 ans aptes au travail. Une des préoccupations du MMSR est de réorienter l'aide sociale en vue de rendre les bénéficiaires plus employables et plus compétitifs sur le marché du travail afin de faciliter l'insertion sociale et professionnelle ainsi que l'autonomie financière des jeunes. Ce sont trois programmes de développement de l'employabilité qui se décrivent comme suit:

- Rattrapage scolaire: l'objectif est la rescolarisation de décrocheurs précoces afin de leur permettre d'accéder à l'obtention du diplôme d'études secondaires.
- Travaux communautaires: prévoient la production de bien et de services communautaires afin de rompre l'isolement du jeune.
- Stages en milieu de travail: la formation doit permettre aux jeunes de l'aide sociale, visés par la mesure d'acquérir une expérience sur le marché du travail, expérience qui se doit d'être diversifiée et utilisable dans l'apprentissage d'une profession semi-qualifiée ou qualifiée en utilisant le mécanisme d'alternance travail/formation.

La clientèle était, à l'origine, composée de 47,8% de bénéficiaires de moins de 30 ans aptes au travail qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires et une grande partie de ceux-ci n'était plus intéressée à retourner aux études à temps plein (Conseil Supérieur de l'éducation, 1983).

Le programme rentre en vigueur en mars 1984. L'organisation administrative s'effectue avec la collaboration fédérale-provinciale dans le cadre du régime d'assistance publique du Canada. Un accord a été convenu entre les deux niveaux de gouvernement.

Cet accord a diverses conséquences dont une non négligeable, le fait que les jeunes de moins de 30 ans doivent conserver leur statut de bénéficiaire d'aide sociale. Les stagiaires recevront une prestation de base et une allocation supplémentaire. A cette époque, l'entière administration fut confiée au MMSR. Au départ, les objectifs furent surtout quantitatifs avec une progression vers des objectifs plus qualitatifs avec la création du SADE (service d'accueil et de développement de l'employabilité) qui permet d'élaborer un bilan professionnel et de répondre davantage aux besoins de chacun en proposant différentes mesures d'insertion sociale et professionnelle.

2.1.4.2 La clientèle

La mesure s'adresse à toutes les personnes de moins de trente ans aptes au travail qui, au moment de la signature d'un contrat de stage, sont inscrites à l'aide financière de derniers recours. Les bénéficiaires doivent avoir terminé ou abandonné des études régulières à temps plein depuis au moins neuf mois et ne doivent pas posséder un diplôme d'études collégiales de formation professionnelle ou un diplôme d'études universitaires. De plus la pertinence de participer à cette activité de développement de l'employabilité doit être établie dans le cadre d'un plan d'action et sous une base volontaire (MMSR, 1989).

2.1.4.3 Objectifs et organisation administrative

L'organisation administrative est confiée aux Centres Travail Québec (C.T.Q) des différentes régions. Par contre, l'entière responsabilité de la formation hors production revient aux commissions de formation professionnelle (C.F.P.).

L'objectif principal de cette mesure est l'acquisition d'une qualification technique et professionnelle permettant d'exercer des tâches dans des métiers semi-qualifiés et qualifiés. L'atteinte de cet objectif introduit des objectifs intermédiaires qui sont l'acquisition de connaissances théoriques et d'une expérience de travail pratique ainsi que le développement de la capacité à réaliser des tâches de façon autonome (Darveau et al, 1988). Afin d'atteindre ces objectifs de qualification, trois orientations qualitatives sont requises: la centration sur le jeune adulte en essayant de répondre le mieux possible à ses besoins personnels et professionnels, la formation qualifiante et l'alternance travail-formation. Inscrire le principe d'alternance dans le plan de formation du jeune permet au jeune d'expérimenter ses acquis en situation réelle de production et d'y accroître ses habilités.

2.1.4.4 Déroulement du stage

L'alternance introduit des champs éducatifs et socio-professionnels. La mesure "stages en milieu de travail" a comme particularité de différencier, d'une part, la formation pratique en entreprise et, d'autre part, la formation théorique hors production dans le milieu de travail ou dans des institutions d'enseignement.

2.1.4.4.1 Activités pratiques

Le stage doit comporter des activités pratiques diversifiées aux tâches du poste de travail. Le poste de stage doit s'ajouter à ceux occupés par l'effectif régulier d'un employeur dans une famille de profession au sens de la classification canadienne descriptive des professions (C.C.D.P) (annexe 1).

La diversification des tâches doit permettre à la personne d'appliquer les acquis de formation théorique reçue. Normalement, le temps accordé au travail en entreprise est de 70% à 90% et dans le cas de formation hors production ,il est de 10 à 30%. Toutefois, les nouveaux objectifs "vers une formation qualifiante" (MMSR, 1989) entrevoient un minimum de 20% du temps pour la formation hors production.

La participation du prestataire au programme est d'une durée maximale de 52 semaines et normalement le minimum est de 13 semaines. L'horaire hebdomadaire peut varier entre 20 heures et l'horaire hebdomadaire de travail de l'entreprise. Ceci inclut les périodes de formation hors production. Afin d'assurer un bon déroulement du stage, l'employeur doit désigner à titre de tuteur une personne compétente parmi son personnel. Son rôle est d'informer et d'accueillir la personne stagiaire ainsi que d'assurer la formation hors-production en entreprise et de coopérer avec le superviseur de stage de la CFP pour déterminer les objectifs et les tâches. Normalement le tuteur ne doit pas avoir plus de trois stagiaires sous sa responsabilité (MMSR,1989).

L'entreprise n'est pas le seul lieu d'apprentissage théorique. La formation hors production en dehors de l'entreprise peut être assurée par différentes institutions de formation publiques ou privées désignées par le supérieur de stage sous la gouverne des CFP.

2.1.4.4.2 Formation hors production

Si le Centre travail Québec (CTQ) est responsable de la partie administrative, il revient à la CFP d'élaborer un plan de formation suivant la description de tâches déterminées par l'agent du CTQ. Cette responsabilité unique de la CFP date du début 1989 et s'est concrétisée par les changements du 1er août de la même année. Ainsi la CFP a l'entière responsabilité de la formation hors production.

Le mémoire au conseil des Ministres (1984) formule les objectifs de la formation hors production comme suit:

> permettre aux jeunes d'acquérir les connaissances et les habilités nécessaires au développement de leur autonomie dans l'accomplissement des tâches de leur stage et au développement de leurs qualifications en regard de leur cheminement professionnel (MMSR,1985a).

Le plan de formation identifie les besoins de formation en entreprise ou en établissement privé ou publique en fonction du candidat et du poste de stage. Ce plan de formation fait partie du projet de stage du jeune. Il est signé par le participant, la C.F.P. et l'entreprise.

Le centre de formation établit les objectifs d'apprentissage suivant les besoins de formation du jeune. Normalement, l'agent de la CFP doit s'assurer que les apprentissages sont transférables et que le principe d'alternance travail/formation est respecté.

L'organisation des activités de formation dépend des besoins de chaque stagiaire. Ces besoins étant individuels, il est difficile de répondre par une formation de groupe. Pour ces raisons la CFP organise les activités de formation avec différentes ressources.

Les activités de formation sont le plus souvent sur mesure et répondent aux objectifs poursuivis dans le cadre du stage. Elles peuvent venir compléter un diplôme secondaire ou professionnel n'ayant aucune relation avec le poste de stage choisi.

Le programme "stages en milieu de travail" est un programme de formation sous une direction bicéphale; d'un coté du pôle "formation" on retrouve les CFP et au niveau du pôle "travail" on a les CTQ. La complexité d'un système à deux directions peut avoir des conséquences négatives sur la qualité de la formation si des inter-relations ne sont pas respectées. Nous serons donc en présence d'une formation juxtapositive et non associative ou réelle.

2.1.4.5 Caractéristiques de la clientèle: profil des participants

Les données issues de l'étude de Campeau et al (1987) permettent d'observer les caractéristiques socio-économiques des participants au programme "Stages en milieu de travail" dans l'ensemble du Québec (annexe 2).

Le groupe de 21 à 25 ans représente la catégorie la plus importante des participants. La proportion des femmes est équivalente à celles des hommes. La plupart des participants sont des personnes seules (72%), la proportion de chefs famille monoparentale qui participent à ce programmme est de 14,5%. La majorité des stagiaires (51%) résident au domicile de leurs parents. Environ la moitié des participants ont dix ou onze ans de scolarité. Parmi les jeunes participants, 70% n'ont participé qu'à un seul programme, alors que la proportion de ceux qui ont participé à deux programmes est d'environ 27%.
La durée de participation dans le programme est assez courte. Presque deux tiers des stagiaires (63%) sont demeurés six mois ou moins dans le programme.

Les données observées précédemment sur l'ensemble du Québec, sont similaires à celles de la région. D'autres données, comme la date de fin d'études et la durée à l'aide sociale avant le stage, sont issues du rapport annuel 1988-89 de la direction régionale du Bas Saint-Laurent. Ces données complètent le profil des participants de la région (annexe).
Il est noté que plus de la moitié des stagiaires ont quitté l'école depuis plus de 48 mois. La

durée à l'aide sociale varie d'un CTQ à l'autre. Toutefois, il est observé que la durée à l'aide sociale se situe pour la majorité au dessous de 6 mois ou plus de 36 mois.

2.1.5 Synthèse

Cette section du cadre de référence permet de clarifier le concept d'alternance. Dans un premier volet, l'analyse historique démontre que le compagnonnage est une des prémices de l'alternance. Il faut attendre la période industrielle pour voir se développer des programmes de formation professionnelle et observer l'émergence de l'alternance en tant que principe d'action pour répondre à des objectifs économiques.

Ce n'est qu'avec l'apparition des Maisons Familiales Rurales dès 1935 que l'alternance est réhabilitée en tant que principe pédagogique global. De plus en plus, on redécouvre les avantages des pratiques des formations sur le tas avec l'apprentissage:

> La redécouverte de pratiques de formation sur le tas illustre la complexité de la situation, puisque ces pratiques relèvent à la fois leur valeur socio-éducative mais aussi des limites qui ne peuvent être dépassées que par une articulation avec des pratiques d'éducation formelle que ce soit au niveau de la formation des jeunes ou adultes (Carton, 1984, p.2O4).

L'apprentissage reste un mode de formation important pour les métiers de type artisanal. Il répond souvent aux besoins d'une clientèle en difficultés d'apprentissage dans le système éducatif régulier.

L'alternance devient aussi synonyme de "rupture", elle est envisagée par les Grandes Écoles pour permettre une maturation des étudiants par le travail en entreprise. Mais la gravité du chômage et l'inadéquation de l'enseignement donnent naissance à des mesures mises rapidement sur pied pour lutter contre le chômage. Cette situation dans de nombreux pays entraîne l'utilisation de l'alternance comme une solution pour "l'insertion" des jeunes des classes populaires ayant échoué à l'école. Ainsi, on ne parle pas d'enseignement en alternance préconisé pour les Grandes Écoles mais de formation en alternance.

Nous remarquons que les fonctions et les objectifs des formations en alternance destinées aux jeunes adultes doivent répondre aux besoins d'une clientèle très diversifiée. L'alternance est examinée en tant que principe pédagogique théorie/pratique et principe psycho-pédagogique. L'expérience pratique paraît un terrain propice à la réalisation personnelle et sociale du jeune adulte. De plus , elle lui permet d'être confronté aux adultes et lui donne la possibilité de "s'essayer" et d'acquérir un statut. Les motivations, engendrées par des réussites professionnelles, semblent étayer la restauration de la confiance en soi et favoriser la maturation psychologique.

Même si le principe institutionnel est seulement ébauché, il est remarqué que l'alternance crée l'existence de plusieurs champs d'application. Toutefois la collaboration des différents partenaires est essentielle pour respecter le principe pédagogique global de

l'alternance.

L'étude du programme "stages en milieu de travail" permet de mieux appréhender cette mesure retenue comme terrain d'étude. Un bref historique fournit la justification de la mise sur pied de ce programme pour une clientèle de jeunes adultes en difficultés scolaires. Trois objectifs qualitatifs sont mis en évidence: la centration sur le jeune, la formation qualifiante et le choix de l'alternance travail/formation. Le tout est confié à une direction bicéphale; d'une part, la CFP est responsable de la formation, d'autre part, l'organisation administrative est supervisée par les CTQ. L'application de cette mesure est observable à travers la description du stage. Le temps en activités pratiques est de 70% à 90%, il doit permettre de mettre en pratique la théorie reçue en entreprise ou hors entreprise. Le temps consacré à la formation hors production est de 10 à 30%. Une description des caractéristiques de la clientèle donne le profil socio-économique des participants sur l'ensemble du Québec et plus spécifiquement de la région du Bas Saint-Laurent. Il ressort principalement que les 21-25 ans sont les plus représentés. On note une scolarité de onze à douze ans pour la majorité des participants. La plupart des participants ont quitté les études depuis plus de 48 mois.

2.2 Le concept de soi

Le concept de soi n'est pas un sujet nouveau pour les praticiens et les chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie. Effectivement, les théories qui portent sur le développement de la personnalité lui accordent une place considérable.

Toutefois, des théoriciens (Erikson, 1959; Rogers, 1973) des différents courants de pensée en psychologie ne donnent pas le même sens à ce concept qui occasionne de nombreuses divergences suivant l'approche.

Nous nous sommes largement inspirés de l'analyse sur le concept de soi proposée par L'Écuyer (1978) dans son ouvrage intitulé, Le concept de soi. La première partie de cette section est consacrée à la clarification des éléments du concept de soi et des divers termes employés comme synonymes. L'approche psychanalytique, béhaviorale et phénoménale sont retenues afin d'analyser la théorie du concept de soi suivant les différents courants en psychologie. Une troisième partie aborde, d'une part, le développement du concept de soi en essayant de déterminer quelques facteurs favorisant une meilleure perception de l'individu sur lui-même et, d'autre part, en résumant brièvement, à l'aide d'études, les modifications que peut subir le concept de soi. L'ébauche des deux méthodes d'exploration du concept de soi, la méthode d'autodescription et d'inférence, finalise cette partie.

2.2.1 Notion du concept de soi

Cette section a pour objectif de clarifier les éléments du concept de soi et les termes employés pour le définir. La dimension du concept de soi est brièvement abordée et vient compléter cette partie dont le but est de mieux comprendre ce concept avant d'aborder les théories le concernant.

2.2.1.1 Éléments du concept de soi

Selon L'Écuyer (1978) le concept de soi renferme des éléments perceptuels et actifs. Pendant de nombreuses années ces percepts, qui se définissent par "ego" et "self", ont été distingués. En effet, ces deux termes ont leur propre notion. L'"ego" se définit par l'aspect actif ou soi en tant que processus (pensée, mémoire...) ; le "self"réfère à l'aspect perceptuel ou soi en tant qu'objet.

James (189O) fut le précurseur de ces différentes notions. Déjà à son époque, il identifie le soi qui consiste en tout ce qui peut être mien ou faire partie du "moi"; plus tard, la notion sociale viendra compléter "le soi" et "l'autre", et sera utilisée à la place de "concept de soi" pour donner une connotation sociale au "soi", c'est à dire l'influence du milieu social dans le processus de structuration du concept de soi.

2.2.1.2 Synonymes et dimensions du concept de soi

Après cette brève rétrospective, il nous parait important de clarifier les différents termes utilisés par des auteurs de divers pays. Du côté européen, on utilise la notion de représentation de soi ou image de soi qui présente une connotation plus figurative. Par contre, les Américains utilisent le terme concept de soi selon une connotation plus abstraite (Ruel, 1987).

Pour certains auteurs, les expressions telles que concept de soi, perception de soi, représentation de soi, image de soi..., semblent interchangeables; chez d'autres auteurs

ces expressions réfèrent à des moments différents de l'évolution du concept de soi. L'Écuyer (1975) observe une progression à partir de la naissance, de la conscience de soi, aux premières images de soi, à la représentation de soi (correspond à la somme des caractéristiques personnelles que le sujet s'attribue) jusqu'à la conception de soi. Pour Zazzo (1948,1973), cité par Ruel (1987), la genèse du concept de soi s'élabore a partir de la naissance. Les informations émergent des perceptions que l'individu a de lui-même et des autres dans des agirs quotidiens et dans ses relations avec les autres.

2.2.1.3 La dimension du concept de soi

La dimension du concept de soi est encore au coeur des débats. Le concept de soi peut apparaître comme une notion unitaire ou multidimensionnel. La notion multidimensionnelle permet de prendre en compte la variété des situations vécues par l'individu et des jugements qu'il a sur lui même. Ainsi le concept de soi est défini comme "une organisation hiérarchique d'un ensemble de perceptions recouvrant les aspects les plus variés quand à la façon dont la personne se perçoit" (L'Écuyer,1978,p36).

2.2.2 Approches du concept de soi

Cette partie est consacrée aux diverses approches du concept de soi. De façon chronologique, l'approche psychanalytique, l'approche béhavioriste et enfin l'approche phénoménale sont étudiées. Aussi, cette dernière approche, qui est la seule à avoir largement exploré le domaine du concept de soi, est plus longuement développée.

2.2.2.1 Approche psychanalytique

Le concept de soi tire son origine du moi que Freud a décrit dans sa théorie psychanalytique des instincts. C'est l'une des théories qui explique le mieux les aspects inconscients de la personnalité et leurs relations avec la réalité.

La psychanalyse accorde un rôle déterminant aux faits qui peuvent être associés inconsciemment à la recherche du plaisir. Freud a élaboré une théorie selon laquelle la personnalité humaine est constituée de trois composantes: le ça, le moi et le surmoi. Le ça est la source inconsciente des motivations et des désirs; il obéit au "principe de plaisir", c'est à dire à la recherche de la gratification immédiate. Le moi, représente la raison et fait le pont entre le ça et, éventuellement, le surmoi. Le moi obéit au"principe de réalité" et cherche à trouver une manière acceptable d'obtenir la gratification. Le surmoi, intègre les principes moraux de la société.

Un psychanalyste, Erikson a étendu le concept freudien du moi, il s'est intéressé à l'influence que pouvait avoir la société sur le développement de la personnalité. Papalia (1982) remarque que la théorie d'Erikson met l'accent sur les influences sociales et culturelles qui s'exercent sur le développement, alors que Freud insiste surtout sur les facteurs de maturation.

Ainsi, la primauté de cette approche est surtout mise sur "l'ego" qui est élevé au rang de représentant de la personnalité avec le rôle d'intégrateur de toute la personnalité.

Arieti (1967), Jacobson (1964) ont réhabilité la notion du concept de soi. Pour ces derniers, le concept de soi comporte un système qui englobe autant les composantes physiques, mentales et sociales de l'individu. Jacobson (1964), cité par L'Écuyer (1978), réfère le soi ou concept de soi à la "personnalité entière en tant qu'individu... incluant son corps...aussi bien que son organisation psychique... et constitue un terme descriptif auxiliaire se rapportant à la personne...en tant que distincte des objets du monde environnant" (p.6).

Malgré les réajustements théoriques les ambiguïtés persistent dans les distinctions "ego-self". Ainsi, dans la pensée psychanalytique, l'objet de changement au niveau de l'évolution de la personnalité est la dynamique inconsciente de la personnalité et non le concept de soi (ST-Arnaud, 1982).

2.2.2.2 Approche Expérimentale Béhaviorale

"Les behavioristes croient que les êtres humains apprennent à connaître le monde de la même manière que les animaux inférieurs, et qu'ils réagissent aux récompenses et aux punitions de leur environnement" (Papalia, 1989, p.14). Les behavioristes affirment que les faits importants sont ceux qui constituent des renforcements du comportement. Par ailleurs, ils insistent sur le rôle de l'environnement dans l'expression du comportement. Ils considèrent que tout changement est une modification quantitative du comportement.

Pour St-Arnaud (1982), le behaviorisme confie cette recherche à la psychophysiologie. Cette approche est donc reconnue pour travailler sur des réalités

vérifiables, mesurables et contrôlables expérimentalement. De sa nature expérientielle, le concept de soi est une donnée subjective, donc les méthodes utilisées par l'approche phénoménale sont considérées vagues par les béhavioristes.

Les deux approches, psychanalytique et béhaviorale par la structure de leurs bases théoriques, l'une sur l'inconscient et l'autre sur l'importance de toutes observations vérifiables quantitativement, se prêtent mal à l'intégration d'un concept aussi expérientiel que celui du concept de soi. Cette dernière partie est donc consacrée a l'approche phénoménologique centrée sur le champ conscient du concept de soi.

2.2.2.3 Approche phénoménale

Cette approche, en Amérique du Nord, se situe à travers les courants de psychologie existentielle et de psychologie phénoménologique; elle correspond à tout un courant de pensée centré sur l'exploration du vécu expérientiel de l'individu, de son expérience intrapersonnelle. Maisonneuve (1982) considère:

> L'approche phénoménologique se sépare à la fois du subjectivisme philosophique et de l'objectivisme scientifique. A l'égard du premier elle conteste que le vécu des conduites se livre immédiatement et intuitivement à la conscience, la méthode consiste à restituer ce vécu à travers un ensemble de signes et de témoignages pour en déchiffrer le sens (p.28)

Afin de rassembler les courants de la psychologie phénoménologique

américaine et les travaux des chercheurs européens travaillant au niveau de l'exploration du vécu expérentiel des personnes, le terme "phénoménal", choisi par L'Écuyer (1978) pour désigner cette approche est retenu. Ainsi, l'approche phénoménale du concept de soi s'intéresse à ce qui se passe dans l'individu, de la façon dont il se perçoit; elle présente deux tendances qui sont l'approche sociale et l'approche individuelle.

Le courant social s'inspire de la psychologie sociale et s'intéresse à la dynamique interpersonnelle. Par contre, le courant individualiste s'inspire de la psychologie clinique. L'importance d'autrui dans la formation du concept de soi est reconnue, mais, pour ce courant, le rôle de l'autre dans la construction du concept de soi a une importance moindre. Par ailleurs, ce courant s'intéresse à la dynamique intrapersonnelle et insiste sur le point de vue du sujet qui se perçoit.

2.2.2.3.1 Approche sociale

Cette approche tend vers l'étude du concept de soi en relation avec autrui. De plus, l'influence du milieu sur la formation des perceptions de soi y est constamment mise en évidence. James (189O) est un des précurseurs puisqu'il a identifié les grandes composantes du concept de soi; le soi matériel, le soi social, le soi spirituel et le pur "ego". Par ailleurs, il propose déjà le caractère multidimensionnel du concept de soi et l'idée d'une organisation hiérarchique des éléments du concept de soi entre eux.

Pour Sarbin (1952), il existe autant de soi qu'il existe de rôles, ce qui influence

constamment le concept de soi de l'individu. Ainsi l'individu organise ses perceptions de soi en conformité avec chacun des divers rôles joués (étudiant, épouse....)

Gordon (1968) assure que le soi est fortement influencé par la société. Il affirme que l'importance des éléments du concept de soi est déterminée par la force des identifications et des interactions sociales, plus particulièrement avec les personnes significatives.

Pour Rodriguez-Tomé (1972), la conscience de soi ou représentation de soi est indissociable de la représentation de l'autre. Il n'y donc pas de concept de soi sans référence constante à autrui.

2.2.2.3.2 Approche individualiste

Les modèles sont centrés sur la perception individuelle de soi, mais l'individu peut élaborer une solution entre les perceptions proposées par l'extérieur et celle qu'il a de lui-même afin qu'il en résulte une conception individualisée et personnalisée. Ainsi "l'approche individualiste repose en définitive sur le postulat de la prédominance de la perception de l'individu comme réalité de base" (L'Écuyer, 1978, p. 66).

Les précurseurs immédiats sont Combs et Snygg (1959). Pour ces auteurs, le concept de soi structure et assure la permanence de l'identité du soi pendant toute l'existence d'un individu. Leur modèle peut être vu comme trois cercles concentriques: le champ phénoménal ou expérimental se trouve à l'extérieur et correspond aux perceptions

de l'individu, de son univers tel qu'il l'expérimente; le concept de soi est le noyau central et correspond aux transactions entre l'environnement tel que perçu et l'individu tel qu'il se perçoit; ce dernier se différencie du soi phénoménal qui regroupe les perceptions que l'individu a de lui-même à travers diverses situations.

Les théories de L'Écuyer (1978) et de Rogers (1959) s'inspirent du cadre global de Combs et Snygg. Même si Rogers n'a pas vraiment développé un modèle du concept de soi mais s'est plutôt concentré sur la façon d'utiliser l'expérience de soi dans le processus de restructuration de la personnalité en cours de psychothérapie, il nous parait pertinent de le mentionner pour la suite de nos travaux. Effectivement, Rogers fonde sa conception sur la croyance que tout organisme est animé d'une tendance à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement. Ainsi, l'organisme est le centre de toute expérience, la totalité de l'expérience représentant le champ phénoménal. Par ailleurs, le soi devient le critère à l'aide duquel l'organisme sélectionne l'expérience en vue de l'action, ainsi toute expérience est évaluée positive ou négative, non à cause de la nature objective de l'expérience mais à cause de l'image de soi, de celui qui expérimente. Quelques principes Rogériens sont repris dans la partie développementale.

Afin de se maintenir dans cette approche phénoménologique, L'Écuyer (1978) a retenu trois modèles plus individualistes: Bugental (1949-1964), Super (1963), et L'Écuyer (1975).

Pour Bugental (1949,1964), le concept de soi consiste en un système perceptuel appris qui fonctionne comme un objet à l'intérieur du champ perceptuel. Il est le premier a avoir tenté de systématiser une approche autodescriptive simple. Sa "matrice conceptuel" comprend le soi phénoménal, le non-soi phénoménal et le système d'interrelations existant entre eux à l'intérieur du champ perceptuel.

Super (1963) a pris comme point de départ l'orientation professionnelle axée autour d'une théorie du concept de soi. Pour cet auteur, il existe plusieurs concepts de soi, compte tenu de la variété des expériences acquises par l'individu, ces concepts s'organisent en un système plus complexe de concepts personnels de soi. Parallèlement, Super a travaillé à une théorie du développement du concept de soi en rapport avec le développement des choix professionnels.

L'Écuyer (1975,1978,1990) développe un modèle multidimensionnel inspiré plus particulièrement des auteurs suivants: Allport, Bugental, Combs et Snygg, Fitts, Rogers... Ce modèle présente trois niveaux d'organisation: les structures, les sous structures et les catégories (tableau 1). Cinq grandes structures sont exploitées:

- le soi matériel: composé du soi somatique (traits, apparence, condition physique) et du soi possessif (possessions d'objets, de personnes);

- Le soi personnel : ce sont les caractéristiques plus internes ou psychiques formulées par

l'individu. On retrouve l'image de soi (aspiration, sentiments, goûts...) et l'identité de soi (dénomination, rôle, statut);

- le soi adaptatif: correspond aux créations que l'individu a face à ses perceptions de lui-même;

- Le soi social: comprend les préoccupations et les activités sociales;

- Le soi-non-soi constitue des références à l'autre et des opinions des autres sur soi.

Ce modèle vise à mettre en évidence l'existence d'une organisation hiérarchique entre ces divers éléments sous forme de perceptions centrales et secondaires et leurs modifications au cours du développement. Le grand intérêt de ce modèle est l'évolution du concept de soi qu'il prévoit à chaque âge de la vie. De plus, la méthode mise en place par L'Écuyer puise directement ses fondements dans le vécu expérientiel de l'individu puisque le concept de soi réfère à la façon dont les personnes SE perçoivent (L'Écuyer 1990).

D'autres auteurs se sont penchés sur l'aspect multidimensionnel. Gauthier (1982) souligne lui aussi les différentes dimensions du concept de soi. Tout comme L'Ecuyer (1978), il mentionne le caractère changeant des différentes dimensions perceptuelles et de leur hiérarchisation à travers le temps et à travers diverses situations. Le concept de soi peut être défini comme un système présentant plusieurs dimensions qui interagissent dans la personnalité pour former le concept de soi qui sera le fondement du comportement de l'individu.

TABLEAU 1: Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi L'Écuyer[1]

STRUCTURES	SOUS-STRUCTURES	CATÉGORIES
SOI MATÉRIEL	Soi Somatique	traits et apparence physique condition physique
	Soi Possessif	possession d'objets possession de personnes
SOI PERSONNEL	Image de Soi	aspirations énumération d'activités sentiments et émotions goûts et intérêts capacités et aptitudes qualités et défauts
	Identité de Soi	dénominations simples rôle et statut consistance idéologie identité abstraite
SOI ADAPTIF	Valeur de Soi	compétence valeur de soi
	Activités du Soi	stratégie d'adaptation autonomie ambivalence dépendance actualisation style de vie
SOI SOCIAL	Préoccupations et Attitudes sociales	réceptivité domination altruiste
	Réf. à la Sexualité	référence simple attrait et expérience
SOI NON SOI	Références aux Autres	
	Opinion des Autres sur soi	

1 L'Écuyer, 1978

De ces diverses études sur le concept de soi, la définition de Rogers (1951: voir L'Écuyer) est relevée:

> le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à tout ce qu'elle peut appeler "je", "moi", "mien" etc... Plus spécifiquement, le concept de soi consiste en une configuration organisée de perception...admissible à la conscience...(et)...est composé d'éléments tels que les perceptions de ses propres caractéristiques et habiletés. Les percepts et les concepts de soi en relation aux autres et à l'environnement; les valeurs et les qualités perçues et associées aux expériences et aux objets; les buts et les idéaux perçus comme ayant une valeur positive ou négative (p.33).

La complexité de ce concept réside aussi bien dans la notion que dans les différentes approches. De fait, les études sur le développement du concept de soi rassemblent très souvent les fragments des uns et des autres. Toutes ces difficultés nous amènent petit à petit à faire référence à un même auteur. Nous allons reprendre brièvement l'esquisse globale du développement du concept de soi tel que développé par L'Écuyer (1978).

2.2.3 Développement du concept de soi

La littérature est abondante sur la théorie du concept de soi mais le nombre des travaux spécifiquement consacrés à l'étude de son évolution est plus restreint. Ainsi, l'objectif de cette nouvelle section est de présenter une synthèse des différentes étapes proposées par L'Écuyer (1978), d'identifier les facteurs favorisant une meilleure perception de l'individu sur lui même.

Pour Allport (1961) le concept de soi et le soi émergent d'une série d'étapes qui débutent dès la naissance de l'enfant. Par contre pour Erickson (1959) et L'Écuyer (1975, 1978) le concept de soi n'est pas une accumulation d'étapes mais plutôt une partie importante de notre personnalité ayant une forme et un dynamisme interne aux différents âges de l'enfance. Par ailleurs, il se construit suite à des interventions avec l'environnement et évolue et se modifie avec le temps. De plus, ces changements seront plus visibles entre la naissance et la fin de l'adolescence. Ainsi L'Écuyer (1978) résume en six étapes l'évolution du concept de soi:

- L'émergence de soi (O à 2 ans) se fait à travers le processus de différenciation soi-non-soi;
- la confirmation du soi (2 à 5 ans) s'élabore sur les premières bases du concept de soi par la construction du sens d'identité par les possessions, le langage et les identifications et différenciation face aux personnes environnantes;
- l'expansion du soi (5 à 1O-15 ans) correspond à une période intense durant laquelle s'accumule et se hiérarchise une variété d'images de soi;
- la différenciation du soi qui caractérise l'adolescence est une période de reformulation de différenciation de soi.
- étape de la maturité adulte : durant la période de 2O à 6O ans, le concept de soi n'est pas statique, certains facteurs comme l'adaptation professionnelle, le sentiment de compétence, l'adaptation au célibat, au mariage... vont modifier le concept de soi. L'étude

de L'Écuyer (1990) montre aussi que la maturation du soi (entre 24-25 ans et 55-57 ans) est une phase où "la personne se doit de mûrir continuellement pour être en mesure de faire face aux nouvelles exigences de la vie adultes" (p.153). De plus la valorisation de soi semble être très importante pendant cette période. Le soi personnel, le soi social et adaptatif continuent d'être les structures centrales.

Dans les étapes du développement citées précédemment nous avons vu combien le concept de soi subit des modifications en fonction du soi extérieur et du développement interne.Il est donc important de dégager les principaux facteurs qui peuvent influencer le concept de soi.

2.2.4 Facteurs qui influencent le concept de soi

Combs et Snygg (1959) estiment que c'est la famille qui procure les premières expériences d'adéquacité ou d'inadéquacité dans la satisfaction des besoins. C'est aussi la famille qui procure les premières figures d'identification et qui établit les premières attentes sociales. Le soi se structure aussi à travers les différentes expériences vécues au sein de l'école et en dehors de cette institution. Toutefois, la configuration "expérientielle" se rapportant aux relations du moi avec autrui et le milieu en général, se confronte aux échecs. C'est ainsi que Rogers (1973) considère le soi comme un critère à l'aide duquel l'organisme sélectionne l'expérience en vue de l'action. L'adolescent reprend donc tout ce matériel perceptuel pour réorganiser le concept de soi. C'est pour cette raison que Rodriguez-Tomé

(1987) retient l'importance du passé et du futur pour l'adolescent. Le futur pour l'adolescent, se définit par les statuts qui lui accordent indépendance et responsabilité (faire sa place), et par la conquête de son autonomie à travers une profession. Ce futur fait référence à l'activité scolaire et aux expériences vécues qui influencent l'action du jeune dans l'avenir. Ainsi:

> la représentation mentale favorable que le sujet a de lui-même est à l'origine de l'engagement de l'agir motivations, c'est à dire de l'entrée en relation de l'individu avec l'environnement (Ruel, 1987, p.254).

Rogers (1972) constate que le soi est un facteur régulateur dans le développement du comportement. Par ailleurs, le bon fonctionnement de l'individu est fonction de la représentation complète de l'expérience vécue qui correspond à la liberté expérientielle. De plus, les sentiments de responsabilité et d'autonomie permettent une reconstruction de la personnalité. Ainsi, si l'actualisation de soi est la principale fonction de l'organisme, elle dépendra d'une perception positive de soi qui s'établit dans certaines conditions. Pour Papalia (1989) la jeunesse correspond à une période comme un temps de répit pour le jeune où s'effectue un travail psychologique qui lui permet de se préparer à aborder l'âge adulte. Mais cette période n'est pas toujours source d'épanouissement.

> c'est la différence de cette période de transition, avec tout ce qu'elle implique comme différences qualitatives de préparation à la vie adulte, qui détermine les différences psychologiques de représentation et d'affirmation de soi des adolescents (Zazzo, 1966, p.9).

Que ce soit les premières expériences en famille ou celles vécues plus tard en

dehors du cercle familial, le soi se structure à travers ce vécu familial, scolaire, professionnel et social. Par ailleurs, toutes les représentations positives perçues par l'individu viennent consolider le soi.

2.2.5 Changements ou évolution du concept de soi

Nous pouvons envisager un changement ou plus exactement une évolution du concept de soi, car la représentation n'est pas un simple bilan du vécu. L'individu se définit en fonction de son devenir, de son développement, d'abord balisé par les pratiques éducatives et les normes de la société. Ces possibilités de changements ou d'évolution du concept de soi justifient la prise en considération de ce dernier dans l'apprentissage et dans l'enseignement ainsi qu'au niveau de l'orientation professionnelle comme le signale Pelletier (1971):

> Si le travail consiste pour les uns à obtenir des satisfactions extrinsèques telles que le salaire, le prestige, les occasions de rencontrer et de loisirs, pour d'autres il représente un véritable investissement du moi où les aptitudes demandent à être exercées et où la personnalité trouve son épanouissement (p.75).

De plus, il mentionne "que l'identité personnelle cherche son expression sur les plans professionnels, idéologique, sexuel, cela révèle un besoin d'implication et d'engagement qui soit conséquent à la représentation"(p.75).

Le survol des dernières études effectuées sur le concept de soi démontre son importance dans le développement de la personnalité par les nombreux travaux concernant aussi bien les enfants en âge scolaire que les individus aux prises avec certains problèmes (dépression, alcoolisme...).

L'approche phénoménologique est privilégiée, mais malgré le choix du concept de soi multidimensionnel, les recherches sont souvent limitées à une seule dimension du concept de soi. De plus, les recherches sont surtout de type corrélative et ne peuvent pas être vérifiées sur une longue période. Des quelques travaux étudiés, nous tenterons de les résumer en les regroupant suivant leurs objectifs:

- programmes psycho-thérapeutiques: afin de changer la personnalité pour une meilleure intégration sociale (délinquance,alcoolisme) et contrôle de l'efficacité "du traitement" sur le concept de soi :Huot,1981; Sauve,1986.
- études exploratoires du concept de soi: visant la standardisation et la normalisation : Sabbagh, 1982; Beland, 1982; Patry ,1983; Cornier et Rochon, 1988.
- impact d'une pédagogie ou d'un programme basés sur le développement de la personnalité et influence sur les résultats scolaires et le concept de soi de l'individu; Monast, 1980; Mojse, 1983; Edmond, 1987.

La majorité de ces études utilisent comme instrument de mesure le TSCS (Tennesse self concept scale). D'autres moyens envisagent différentes méthodes d'exploration.

2.2.6 Méthodes d'exploration du concept de soi

Tout le long de l'étude du concept de soi, nous insistons sur l'approche phénoménale dont le concept de soi réfère à la façon dont l'individu se perçoit. Toutefois,

les méthodes d'évaluation du concept de soi s'orientent suivant deux camps: les partisans de l'autodescription et les partisans des techniques d'inférence (self-reports). Nous exposerons succinctement les deux positions diamétralement opposées face au domaine des méthodes d'exploration ou de "mesure du concept de soi".

2.2.6.1 Les méthodes autodescriptives

Ces méthodes basées sur le rapport verbal ou écrit de l'individu constituent pour certains auteurs (Rogers, 1951; Super, 1963; L'Écuyer, 1975...) le seul véritable indice valide d'exploration du concept de soi en donnant accès au vécu expérientiel de l'individu, à ses perceptions vitales de lui-même telles que vécues et ressenties par lui. Mais comme le mentionne L'Écuyer (1978), ces méthodes relèvent de l'introspection; "l'individu dans sa description de lui-même est influencé par son inconscient et les mécanismes de défense entraînent des distorsions et des sélections perceptuelles"(p.104). Inconsciemment, l'individu fait une sélection de certaines caractéristiques de lui-même qu'il omet ou pas de signaler.

2.2.6.2 Les méthodes d'inférence

Ces techniques reconstituent, à partir d'observations de séquences de comportement et d'analyse de matériel d'entrevues ou d'interprétations de tests projectifs, ce que peut être le concept de soi de l'individu. Certains auteurs (Combs et Snygg, 1959; Zillers, 1973....) trouvent dans ces méthodes, une image objective, réaliste qui permettent d'éliminer les problèmes de l'introspection. Toutefois, L'Écuyer remarque que les mêmes

phénomènes de distorsions et de sélections perceptuelles peuvent se retrouver chez l'examinateur. De plus, la validité des techniques utilisées n'est pas plus assurée que celle des méthodes autodescriptives.

2.2.7 Synthèse

L'étude des éléments du concept de soi nous révèle que le concept de soi comprend une dimension inconsciente (le soi non phénoménal) et une dimension consciente (le soi phénoménal). L'analyse de la terminologie américaine et européenne démontre que les termes: image de soi, représentation de soi, concept de soi... utilisés sont interchangeables même si pour certains auteurs ils réfèrent à des moments différents dans l'évolution du concept de soi. Quand à la dimension du concept de soi, nous retenons qu'elle prend un sens significatif si elle est prise sous l'angle multidimensionnel.

La partie sur les théories et modèles du concept de soi traite rapidement de l'approche psychanalytique et béhaviorale. L'approche phénoménale est développée pour différentes raisons. En effet, les principales recherches sur le concept de soi sont surtout attribuables à cette approche (existentielle ou perceptuelle). De plus, la psychologie phénoménale s'intéresse au concept de soi à partir du point de vue de l'individu. Toutefois deux approches ressortent: l'approche plus socialisante qui repose essentiellement sur la notion d'influence sociale sur le concept de soi; on s'intéresse alors au concept de soi en relation avec autrui (Gordon, Rodriguez-Tomé,...) et une approche plus individualiste qui sans nier l'influence de la société, considère qu'avec le temps l'individu parvient à une

reformulation personnalisée quant à l'expérience de son propre soi.

Le développement du concept de soi permet de mettre en évidence une évolution tout au long de la vie qui tient compte des différentes expériences plus ou moins positives vécues par l'individu et de sa capacité de s'actualiser. Il est difficile de changer les premières perceptions mais l'étude de certains travaux justifie "qu'il demeure toutefois possible de susciter des changements dans ce que devient le concept de soi caractérisant telle ou telle personne" (Gauthier, 1982, p.47).

Les différentes méthodes d'exploration soulèvent une nouvelle fois les divergences sur le concept de soi. Mais comme le fait remarquer L'Écuyer (1978), les différentes méthodes explorent chacun des aspects très particuliers du concept de soi. L'autodescription réfère à la façon dont l'individu se perçoit et fait appel à l'expérience phénoménale. Par contre, les techniques projectives évaluent une expérience différente, elles réfèrent aux contenus inconscients que l'individu a de lui-même, c'est à dire au soi non phénoménal.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La recension des écrits a permis d'éclairer notre questionnement initial. Rappelons que notre objectif est de décrire et d'analyser la représentation de soi des jeunes adultes après un stage en milieu de travail. Par conséquent, une recherche active auprès des stagiaires engagés dans cette formation se révèle nécessaire. Ainsi, c'est l'expérience du jeune qu'il faut interroger, son vécu du stage et la représentation qu'il a de lui même après cette expérience. De fait, nous favorisons une approche qualitative et plus précisément une approche phénoménale du concept de soi telle que développée par L'Écuyer (1978). Cette méthode d'exploration est simple; l'auteur demande au répondant de se décrire de la façon dont il se perçoit lui-même. Cette recherche se situant dans un contexte particulier, les instruments utilisés ne devront pas délaisser les différentes caractéristiques qui définissent l'alternance, tout en respectant la souplesse de l'approche phénoménale de L'Écuyer (1978).

3.1 Choix de l'approche

Il paraît pertinent de faire un choix méthodologique s'orientant vers une approche de type qualitatif. Cette approche accorde de la valeur au vécu des individus, elle s'appuie sur des fondements épistémologiques et théoriques qui lui permettent de

saisir et de comprendre la réalité et le vécu des personnes de l'intérieur et de la façon dont les personnes le perçoivent. Pour Poisson (1990), cette approche permet de saisir et de dégager une réalité sociale bien identifiée.

3.2 Les instruments de collecte de données: description et usage

Pour répondre à une approche qualitative, la méthode de collecte de données choisie est l'entretien non directif. C'est un moyen approprié pour récolter des informations de nature personnelle directement auprès d'une ou de plusieurs personnes. L'usage de l'entrevue est d'un apport considérable dans la recherche des modes de représentations, des perceptions spécifiques à un groupe (Pourtois, 1988). Ce dernier rajoute que cette méthode devient un mode d'investigation irremplaçable et permet des fournir les informations nécessaires et adéquates que d'autres techniques ne peuvent pas donner.

De plus, les renseignements, sur les caractéristiques socio-économiques des jeunes et de leur stage, seront obtenus à l'aide d'un questionnaire structuré.

3.2.1 L'entretien

L'entretien non directif est retenu pour cette recherche. Cette expression, est utilisée pour différencier ce procédé de recherche de celui qui consiste à administrer un questionnaire ou tout autre intervention structurée et préparée d'avance (Poisson,

BIBLIOTHÈQUE
Université du Québec à Rimouski

1990). Toutefois, le chercheur sait pourquoi il conduit un entretien et doit garder le contrôle afin de respecter les objectifs de sa recherche. Cette démarche est plus contraignante sur les thèmes choisis, mais suffisamment souple sur la façon de les aborder.

L'utilisation de l'entretien sur le terrain a demandé une réduction de notre population. Par contre, il a permis d'établir un contact avec les jeunes concernés et d'entrer ainsi dans leur intimité. Par ailleurs, des données plus authentiques de ce qu'ils ont vécu et ressenti ont été recueillies.

L'emploi d'un guide d'entretien est indispensable pour recueillir plus de données en profondeur, selon chaque sujet. Nous nous sommes largement inspirée des propositions de Fortin et al (1988) sur la composition d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien (annexe 3) se présente sous forme de questions ouvertes centrées sur différents thèmes: vécu du stage, vécu des activités théoriques et pratiques, rapports avec les adultes de l'entreprise, perception de soi et changements perçus sur le plan personnel, social et professionnel.

Suite à un prétest auprès de trois jeunes concernés, afin de vérifier la pertinence et la justesse des questions, aucune modification majeure ne fut effectuée au guide d'entretien.

Les entrevues se sont déroulées entre le 2 février 1990 et le 27 février 1990. Les jeunes adultes ont été avisés par contact téléphonique. Ce premier contact a d'abord servi à choisir une date d'entrevue, mais surtout à expliquer à l'interviewé l'objet de l'entretien et l'usage qui sera fait des réponses ainsi que les modalités selon lesquelles se déroulera l'entrevue (enregistrement des entretiens au magnétophone).

Suite à un accord verbal, une lettre confirmait, le jour, l'heure et le lieu de la rencontre (annexe 4). Les CTQ de Matane et de Rivière du Loup ont mis à notre disposition un local afin d'effectuer les entretiens qui se sont déroulés au CTQ local ou au domicile, selon le souhait des interviewés, et dans des conditions très favorables pour éviter les interférences. Deux entretiens ont eu lieu dans un restaurant et deux autres sur le lieu de travail. La durée des entrevues variait entre 45 minutes et 1 heure. Sur les 23 entretiens prévus, 20 ont été réalisés (87%) et trois personnes ne pouvaient pas être présentes le jour proposé, et il n'était pas possible de planifier d'autres entretiens avec ces trois personnes.

3.2.2 Le questionnaire

Comme mentionné précédemment, le questionnaire a été construit pour obtenir le profil socio-économique des sujets. Pour ne pas alourdir l'entrevue, la cueillette des données s'est faite à partir de la consultation des dossiers à la CFP de Rimouski, suite à une autorisation des responsables.

Ce questionnaire a été élaboré à partir du rapport annuel du programme "stages en milieu de travail" (Direction Régionale du Bas Saint Laurent, 1989),. De plus, d'autres caratéristiques ont été recueillies auprès des jeunes: le statut familial, la situation actuelle, le nombre de stage effectué et la taille de l'entreprise (annexe 5).

3.3 Population et échantillonnage

3.3.1 Population

La population concernée regroupe les jeunes adultes qui ont participé et terminé leur stage dans le cadre de la mesure "stages en milieu de travail" dans la région du Bas Saint-Laurent.

Le bilan global 1988-1989 donne 370 contrats réalisés dans la région-01 B et 268 stages terminés.

3.3.2 Plan d'échantillonnage

Considérant la population et le choix d'une approche qualitative, nous avons dû procéder à un échantillonnage. La taille de l'échantillon fût déterminée en fonction de quatre critères:

- identifier un minimum de 20 à 25 jeunes adultes (sans distinction des sexes).

- la durée moyenne des stages pour la région est de vingt semaines (rapport annuel, 1988-1989), nous avons donc choisi les jeunes adultes ayant participé à des stages d'une durée de 14 à 24 semaines.
- les participants devaient avoir terminé leur stage avec succès depuis moins de quatre mois.
- pour des raisons économiques et matérielles, les CTQ les plus proches de Rimouski ont été retenus: Rimouski, Mont-Joli, Matane, Rivière du loup et Amqui).

Par ailleurs, tenant compte des critères ci-haut mentionnés et du respect de l'anonymat des dossiers des inscrits, l'échantillon a été réalisé par une personne responsable du Centre travail Québec de Rimouski. Les agents locaux des CTQ retenus ont contacté par téléphone les jeunes afin d'obtenir leur accord pour divulguer leur nom et leur numéro de téléphone à la responsable de l'étude. Sur 31 personnes répondant aux critères mentionnés précédemment, 23 jeunes (74%) étaient rejoignables et ont accepté de participer à l'enquête. Une personne de Rimouski a refusé et sept bénéficiaires n'ont pu être rejoints.

TABLEAU 2: Plan d'échantillonnage

C.T.Q	Échantillon	personnes rejointes	personnes enquêtées
Rimouski	1	0	0
Matane	11	6	6
Rivière du Loup	5	5	5
Amqui	6	6	4
Mont-joli	7	5	5
Trois-Pistoles	1	1	0
Total	31	23 (74%)	20 (64%)

3.4 Traitement des données

C'est à la méthode de l'analyse de contenu, telle que définie et développée par L'Écuyer (1987), que nous avons eu recours pour traiter l'ensemble des informations. Nous nous inspirons du modèle multidimensionnel du concept de soi du même auteur (1978) pour établir les catégories.

Rappelons que d'après L'Écuyer le concept de soi est constitué de trois niveaux: les structures, les sous-structures, les catégories. Pour cette étude, les structures soi personnel, soi adaptatif, soi social et non soi ainsi que leurs sous structures sont empruntées au modèle de L'Écuyer (1978). Les catégories préexistantes au départ sont empruntées à ce modèle multidimensionnel; elles ne sont pas immuables, elles peuvent

être modifiées, nuancées ou complétées par de nouvelles catégories (voir Tableau 1, p. 56).

Afin de mieux appréhender l'analyse de contenu sur le plan méthodologique, nous l'aborderons à partir de la synthèse des six étapes proposées par L'Écuyer (1987).

3.4.1 Analyse de contenu

Les différentes étapes proposées par L'Écuyer (1987) ont été respectées afin d'obtenir une analyse rigoureuse. Les enregistrements ont été retranscrits et dactylographiés en 20 textes distincts, et numérotés de 1 à 20.

3.4.1.1 Lecture préliminaire et établissement d'une liste des énoncés

Nous avons effectué de multiples lectures afin d'acquérir une vue d'ensemble, se familiariser avec le matériel et observer le sens général de certaines idées prédominantes. Après ces lectures, nous avons établi une liste d'énoncés par texte en essayant de préserver le maximum de données. Chaque énoncé était codifié et précédé du numéro attribué au participant.

3.4.1.2 Choix et définition des unités de classification:

Cette étape nous a permis de décomposer le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes. Ce travail a servi à toute la classification ultérieure.

3.4.1.3 Processus de catégorisation et de classification:

C'est une phase de réorganisation du matériel rassemblé en CATÉGORIES ou thèmes sous un titre générique. Pour L'Écuyer (1987), il peut exister trois types de catégories qui proviennent de trois modèles différents.

- Modèle A ou modèle ouvert : aucune catégorie est spécifiée au départ, elles proviennent du matériel analysé.

- Modèle B ou modèle fermé : catégories prédéterminées, elles sont habituellement immuables.
- Modèle C ou modèle mixte: certaines catégories sont préexistantes au départ, mais il y a possibilité de changement ou de rajout de catégories au cours de l'analyse.

Pour le bien fondé de cette étude, nous avons choisi le modèle mixte ou modèle C. Toutes les structures et les sous structure du modèle de L'Écuyer (1978) ont été gardées au départ. Par contre, au moment de la classification, aucun énoncé se

référait à la structure SOI MATÉRIEL et la sous structure Référence à la Sexualité. Ce qui nous a amené à les supprimer de notre modèle. L'Écuyer (1990) note que la structure SOI MATÉRIEL n'est pas une perception centrale chez les jeunes adultes.

Tel que proposé par L'Écuyer (1987), cette étape peut se diviser en plusieurs sous étapes. Il s'agit surtout d'une remise en question de la pertinence des catégories préliminaires; chacun des énoncés est révisé en se demandant dans quelle mesure il cadre bien dans la catégorie où il est classé.

Pour valider les catégories de la grille finale d'analyse de cette étude, nous l'avons soumise à trois juges externes reconnus comme compétents: Madame Diane Jean, psychologue aux services aux étudiants de l'UQAR, Monsieur Michel Dionne et Monsieur Carol Landry , professeurs en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Quelques modifications ont été effectuées à la suite de leurs commentaires. Certains énoncés ont été classés dans différentes catégories. Les catégories ont fait l'objet d'une classification plus rigoureuse en sous catégories afin de s'assurer plus de précision.

3.4.1.4 Quantification et traitement scientifique

Il s'agit de quantifier les données accumulées dans chacune des catégories en utilisant des fréquences ou pourcentages. Dans cette étude, l'importance du

matériel et les nombreuses réponses multiples nous ont amené à calculer le pourcentage par catégories sur le nombre de réponses totales par catégories et sous catégories.

3.4.1.5 Interprétation des résultats

Cette étape a pour objectif de décrire comment les jeunes adultes se perçoivent suite à leur stage. L'interprétation est tirée d'une description basée à la fois sur l'analyse quantitative et sur l'analyse qualitative en relation avec la recension des écrits.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de décrire et d'analyser la représentation de soi du jeune adulte après un stage en milieu de travail. Avant de présenter des résultats qualitatifs, la première partie de ce chapitre est consacrée à la description de la population et des stages effectués par les jeunes. Le deuxième point présente les différentes catégories résultant de l'analyse de contenu. Nous finaliserons ce chapitre par l'analyse et l'interprétation des résultats afin de faire ressortir une description de la représentation de soi du jeune adulte après une formation en alternance.

4.1 Présentation des résultats quantitatifs

Les données quantitatives, recueillies lors des entrevues et par l'étude des dossiers des répondants, se présentent en deux parties. Dans une première partie, nous décrivons les caractéristiques des répondants: le sexe, l'âge, le statut familial, la scolarité, la date de fin d'études, la situation actuelle et la durée à l'aide sociale avant le stage, nous renseignent sur le profil du participant. La deuxième partie précise les caractéristiques des stages. Nous retrouvons le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, la durée du stage, la préparation professionnelle spécifique et la formation hors production.

Dans le but de fournir une lecture plus fine du profil des répondants ainsi que des caractéristiques de leur stage, les données sont présentées sous forme d'histogramme (1 à 13).

4.1.1 Profil des répondants

Le nombre total des répondants est de 20. La proportion de femmes et d'hommes est égale. Le tableau 3 fournit les caractéristiques individuelles des sujets.

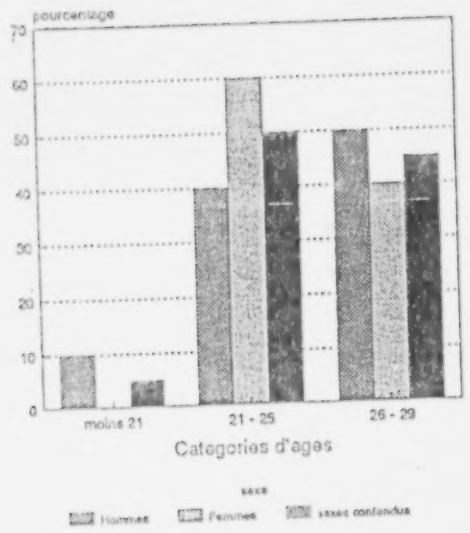
La moitié des répondants ont entre 21 et 25 ans, ce groupe d'âge est suivi de près (45%) par celui des jeunes de 26-29 ans. Par contre, nous remarquons un écart important avec le groupe d'âge de moins de 21 ans. Ce dernier groupe correspond seulement à 10% de la totalité de notre échantillon (Figure 1).

La plupart des jeunes adultes sont des personnes seules (50%), leur proportion est supérieure chez les hommes (60%). Aussi, plus d'un tiers des femmes sont chefs de famille monoparentale (Figure 2).

Quant au départ des études régulières, la proportion (80%) de répondants ayant quitté l'école depuis plus de 48 mois semble une caractéristique déterminante de notre population (Figure 3). Par ailleurs, ces données jumelées à celles du niveau de scolarité atteint et à celles de l'obtention d'un diplôme secondaire (60%) (Figures 4 et 5), laissent croire que les jeunes adultes peuvent avoir une certaine difficulté face à la recherche d'un emploi.

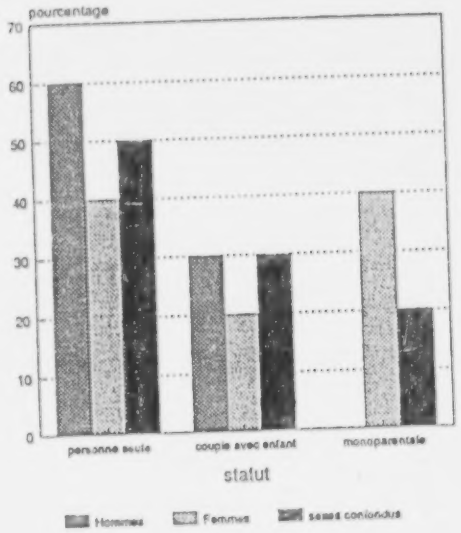
PROFIL DES REPONDANTS

Figure I : AGE



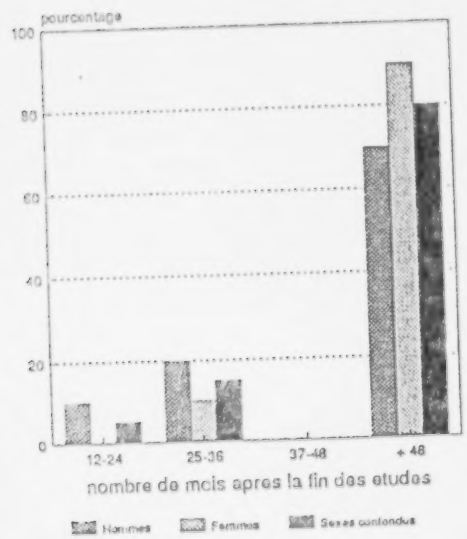
Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure 2 : STATUT FAMILIAL



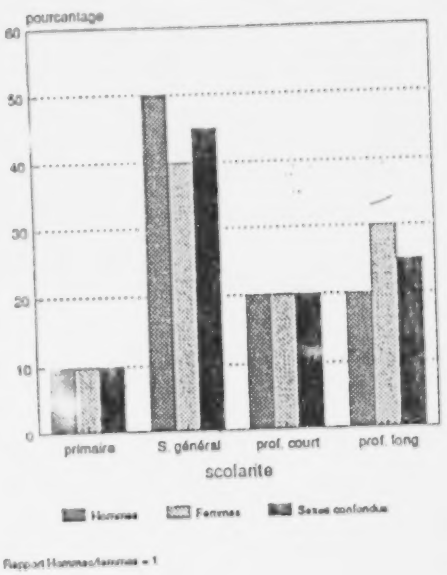
Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure 3: FIN DES ETUDES REGULIERES



Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure 4 : SCOLARITE



Rapport Hommes/Femmes = 1

TABLEAU 3 : Caractéristiques individuelles des répondants

Individus	Sexe	Age	Statut familial	Fin des études	Scolarité	D.E.S	Durée à l'aide sociale	Situation	Stages	Durée du stage	Entreprise	Taille de l'entrep.	Formation	P.P.S.*
1	homme	21 à 25 ans	couple avec enfant	plus de 48 mois	professionnel long	oui	25 mois à 36 mois	sans emploi	deux	14 à 19 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 2
2	homme	moins de 21 ans	personne seule	12 à 24 mois	secondaire	oui	6 mois à 12 mois	studes	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	plus de 20%	niveau 7
3	femme	21 à 25 ans	couple avec enfant	plus de 48 mois	primaire	non	13 mois à 24 mois	sans emploi	deux	14 à 19 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 3
4	femme	21 à 25 ans	chef de famille monoparentale	plus de 48 mois	secondaire	oui	6 mois à 12 mois	emploi	deux	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	plus de 20%	niveau 4
5	homme	21 à 25 ans	couple avec enfant	25 à 36 mois	secondaire	non	13 mois à 24 mois	emploi	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	16 à 20%	niveau 5
6	homme	26 ans à 29 ans	couple avec enfant	plus de 48 mois	professionnel long	oui	plus de 36 mois	sans emploi	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 7
7	femme	21 à 25 ans	personne seule	plus de 48 mois	professionnel long	oui	13 mois à 24 mois	studes	deux	20 à 24 semaines	public	10 à 49 personnes	16 à 20%	niveau 3
8	homme	21 à 25 ans	personne seule	plus de 48 mois	secondaire	oui	13 mois à 24 mois	sans emploi	deux	14 à 19 semaines	privé	0-9 personnes	plus de 20%	niveau 3
9	femme	26 ans à 29 ans	personne seule	plus de 48 mois	autres	oui	6 mois à 12 mois	emploi	un	20 à 24 semaines	privé	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 6
10	femme	26 ans à 29 ans	couple sans enfant	plus de 48 mois	professionnel long	oui	25 mois à 36 mois	sans emploi	un	20 à 24 semaines	privé	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 2
11	femme	26 ans à 29 ans	couple avec enfant	plus de 48 mois	professionnel court	oui	6 mois à 12 mois	emploi	un	20 à 24 semaines	public	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 3
12	femme	21 à 25 ans	chef de famille monoparentale	plus de 48 mois	secondaire	non	6 mois à 12 mois	sans emploi	deux	20 à 24 semaines	privé	10 à 49 personnes	16 à 20%	niveau 6
13	homme	21 à 25 ans	personne seule	plus de 48 mois	professionnel court	non	25 mois à 36 mois	emploi	deux	14 à 19 semaines	privé	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 2
14	homme	21 à 25 ans	personne seule	25 à 36 mois	professionnel court	non	13 mois à 24 mois	emploi	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 3
15	homme	26 ans à 29 ans	couple avec enfant	plus de 48 mois	secondaire	non	25 mois à 36 mois	studes	deux	20 à 24 semaines	public	10 à 49 personnes	plus de 20%	niveau 3
16	homme	21 à 25 ans	personne seule	plus de 48 mois	secondaire	non	13 mois à 24 mois	studes	deux	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 5
17	homme	26 ans à 29 ans	personne seule	plus de 48 mois	primaire	non	13 mois à 24 mois	emploi	deux	20 à 24 semaines	privé	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 2
18	femme	26 ans à 29 ans	chef de famille monoparentale	plus de 48 mois	professionnel long	non	plus de 36 mois	sans emploi	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 5
19	femme	26 ans à 29 ans	chef de famille monoparentale	plus de 48 mois	secondaire	non	13 mois à 24 mois	sans emploi	deux	14 à 19 semaines	public	10 à 49 personnes	10 à 15%	niveau 6
20	femme	21 à 25 ans	personne seule	25 à 36 mois	professionnel court	non	6 mois à 12 mois	emploi	un	20 à 24 semaines	privé	0-9 personnes	10 à 15%	niveau 3

*: Préparation professionnelle spécifique (annexe I)

La durée à l'aide sociale varie considérablement. Nous constatons que la grande majorité des jeunes adultes (70%) étaient depuis moins de 12 mois à l'aide sociale avant le stage (Figure 6).

Après le stage et lors de l'entretien, la proportion est équitable (40%) entre les répondants en situation d'emploi et sans emploi. Par contre, une plus grande proportion de femmes (50%) étaient sans emploi. Nous notons également que presque le tiers des hommes ont repris les études (Figure 7).

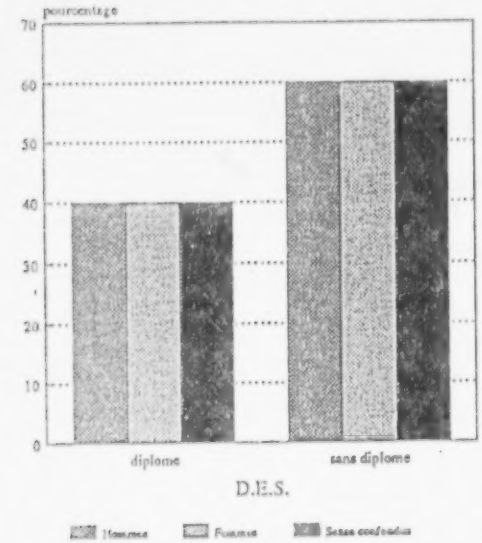
4.1.2 Caractéristiques des stages

Pour 55% des répondants, ils en étaient à leur second stage dans le programme "stages en milieu de travail" (Figure 8). La durée des stages varie entre 20 et 24 semaines dans une proportion de 75%. Par ailleurs, 80% des stagiaires ont effectué leur stage dans des entreprises privées (Figure 9).

Au sujet de la taille des entreprises, nous constatons un écart entre l'accueil des hommes et des femmes. Les hommes sont présents, dans 70% des cas, dans les entreprises de moins de neuf employés, alors que la même proportion de femmes se retrouvent dans des entreprises de plus de 10 employés (Figures 10 et 11).
La préparation professionnelle spécifique la plus représentée est de niveau 3 (35%). La proportion est un peu plus faible pour les postes de stage de niveau 2 (30%) pour

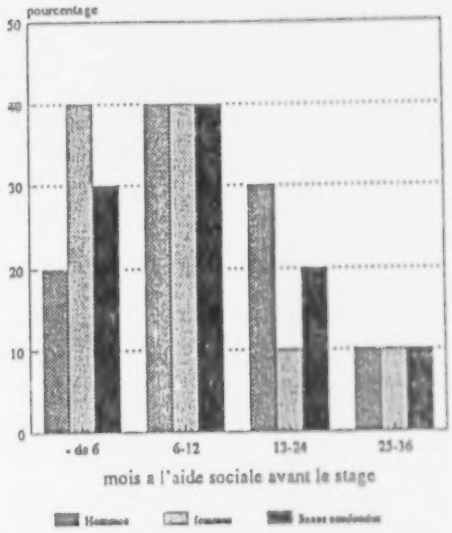
PROFIL DES REPONDANTS

Figure 5 : DIPLOME D'ETUDES SECONDAIRES



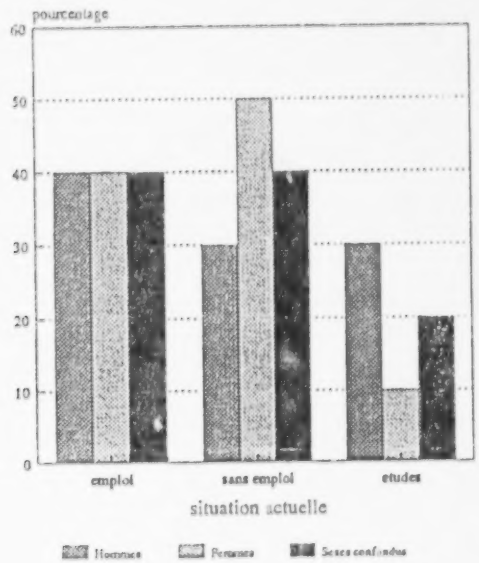
Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure 6 : DUREE A L'AIDE SOCIALE



Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure 7 : SITUATION ACTUELLE



Rapport Hommes/Femmes = 1

CARACTERITIQUES DES STAGES

Figure 8 : NOMBRE DE STAGES

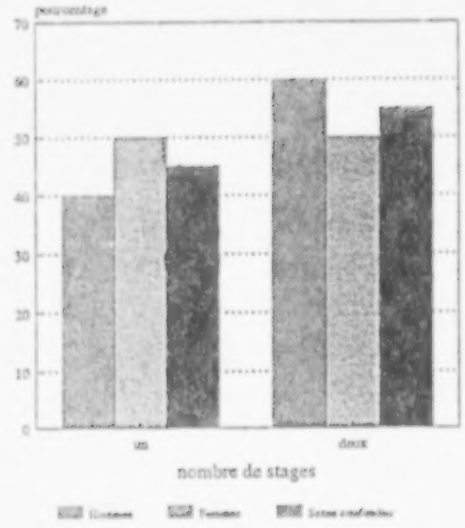


Figure 9 : DUREE DU STAGE

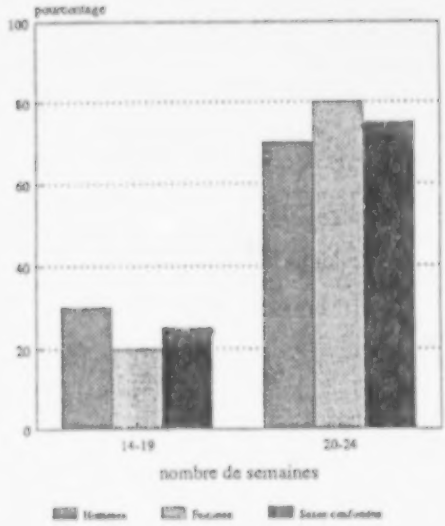


Figure 10 : TAILLE DE L'ENTREPRISE

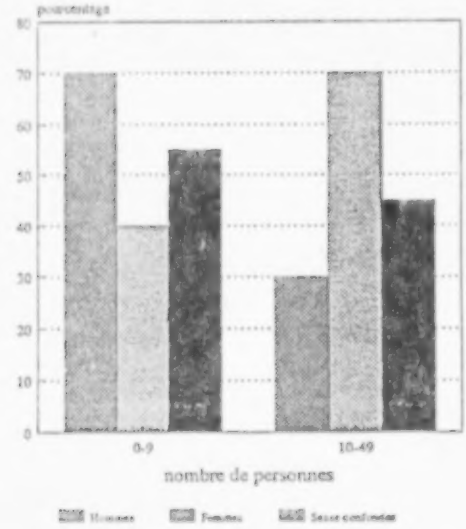
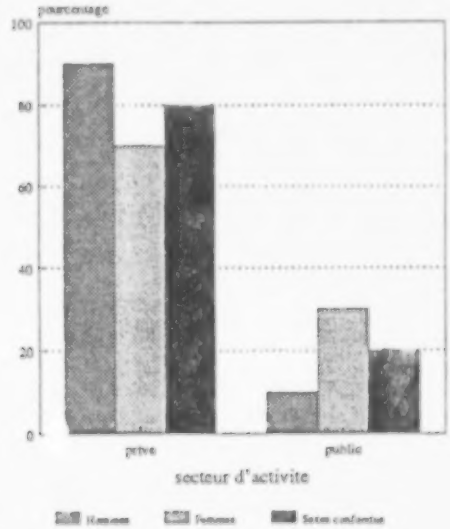


Figure 11 : SECTEUR D'ACTIVITE ECONOMIQUE



les hommes et ceux de niveau 6 pour les femmes (30%) (Figure 12).

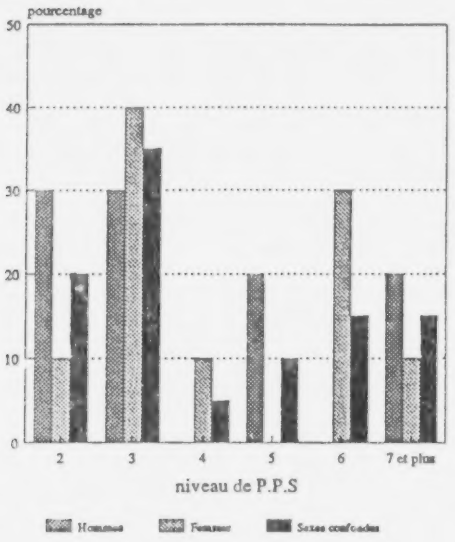
Le stage implique normalement une formation hors production de 10 à 20%. A ce sujet, nous remarquons que 65% des jeunes adultes de l'étude ont eu une formation d'une durée qui variait de 10% à 15% du temps du stage. Par contre, il est à noter que 40% des hommes ont eu plus de 20% de formation hors production en entreprise et hors entreprise (Figure 13).

4.2 Présentation des résultats qualitatifs

Les entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu (l'Écuyer 1987). En outre, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le modèle multidimensionnel du concept de soi de l'Écuyer (1978) a servi comme trame de fond pour la classification des catégories obtenues.

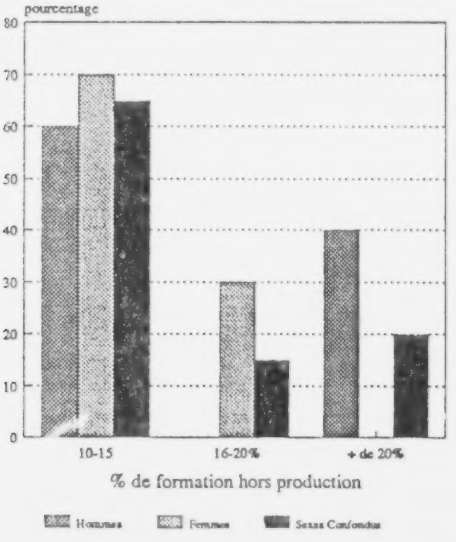
Les structures SOI PERSONNEL, SOI ADAPTATIF, SOI SOCIAL et SOI NON SOI ainsi que leurs sous structures découlent de ce modèle. Le SOI MATÉRIEL n'a pas été retenu puisque aucun énoncé y correspondait. D'après le contenu des énoncés, la plupart des catégories initiales proposées par l'auteur ont été gardées. Quelques catégories ont été rajoutées ou supprimées, ce qui nous a permis de rester le plus proche de l'expérience directe de l'individu. Le tableau 4 trace un schéma des catégories de contenus alors que le tableau 5 fournit une définition de

Figure I2 : PREPARATION PROFESSIONNELLE SPECIFIQUE



Rapport Hommes/Femmes = 1

Figure I3 : FORMATION HORS PRODUCTION



Rapport Hommes/Femmes = 1

TABLEAU 4: Catégories adaptées du modèle multidimensionnel du concept de soi de l'Écuyer.

STRUCTURES	SOUS-STRUCTURES	CATÉGORIES
SOI PERSONNEL	Image de Soi	Aspirations et intérêts
		Sentiments et émotions
	Identité de Soi	Rôle et statut
SOI ADAPTIF	Valeur de Soi	Compétences et habiletés
	Activités du Soi	Stratégie d'apprentissage
		Confiance
		Actualisation
SOI SOCIAL	Préoccupations et Attitudes Sociales	Réceptivité
SOI NON SOI	Référence aux autres	
	Opinion des autres sur soi	

TABLEAU 5: Définitions des dimensions du concept de soi.

* Définition originale de L'Écuyer

STRUCTURES	SOUS-STRUCTURES	CATÉGORIES
A SOI PERSONNEL: caractéristiques internes ou psychiques formulées par l'individu.*	A - 1 IMAGE DE SOI: réfère à la description générale sur divers aspects de l'expérience de soi.*	A 1.1 ASPIRATIONS ET INTÉRETS: énoncés qui recouvrent les souhaits et qui réfèrent aux choses qui attirent (ou repoussent) l'individu, avant ou après le stage. A - 1.2 SENTIMENTS ET ÉMOTIONS: renferme les divers états émotionnels exprimés par l'individu.*
	A - 2 IDENTITÉ DE SOI: dépasse le niveau descriptif, va plus profondément dans la conscience d'être et d'exister de l'individu*	A - 2.1 ROLE ET STATUT: énoncés qui réfèrent à la reconnaissance de l'altemant en tant qu'acteur dans l'entreprise et dans l'environnement.
B - SOI ADAPTIF: réactions que l'individu a face à ses perceptions de lui-même.*	B - 1 VALEUR DE SOI: énoncés impliquant un jugement plus ou moins positif ou négatif sur soi à partir d'un système de valeurs personnel ou imposé de l'extérieur.*	B - 1.1 COMPÉTENCE ET HABILETES: correspond, pour l'individu, à l'acquisition de compétences générales et de différents types d'habiletés qui lui confèrent une efficacité réelle dans un milieu professionnel donné.
	B -2 ACTIVITÉ DU SOI: énoncés indiquant les divers modes d'actions ou de réactions face aux perceptions de soi-même et à la réalité (passé, actuelle et future) en vue de maintenir, promouvoir et défendre son soi.*	B - 2.1 STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE: énoncés qui décrivent diverses modalités, internes ou externes face à l'apprentissage en général B - 2.2 CONFIANCE: réfère aux énoncés qui indiquent que l'individu assume ses responsabilités, devient de plus en plus autonome afin de se prendre en charge et faire face à son avenir. B - 2.3 ACTUALISATION: comprend les énoncés traduisant chez l'individu la sensation générale d'évolution positive concernant sa vie présente.*
C - SOI SOCIAL: le sujet sort de lui-même, s'ouvre aux autres, entre en interaction avec autrui.*	C - 1 PRÉOCCUPATIONS ET ATTITUDES SOCIALES: participation réelle ou désir de participer à des activités avec d'autres.*	C - 1.1 RÉCEPTIVITÉ: énoncés qui décrivent le désir de l'individu à communiquer avec les autres.
D - SOI NON SOI: différenciations de soi à partir de verbalisations où la personne continue d'être directement concernée.*	D - 1 RÉFÉRENCE AUX AUTRES: la personne ne parle pas directement d'elle-même, mais seulement des autres.* D - 2 OPINION DES AUTRES SUR SOI: sujet personnellement concerné via le jugement des autres à son sujet.*	

chacune des dimensions du concept de soi. La majorité des définitions retenues proviennent du modèle original de L'Écuyer alors que nous avons dû en développer d'autres adaptées à notre sujet de recherche.

L'ensemble des données recueillies fournit 315 énoncés. Selon notre classification des catégories, sur ce nombre, 104 (33%) concernent le SOI PERSONNEL, 149 (47%) le SOI ADAPTATIF; le SOI SOCIAL regroupe 23 (7%) énoncés et le SOI NON SOI 39 (12%).

La synthèse de la répartition des énoncés par catégories de contenus est présentée au tableau 6. Les résultats sont analysés par catégories. Chaque catégorie est définie suivi de son pourcentage. L'analyse qualitative est illustrée par les réponses des participants (leur numéro est noté en fin de citation).

4.2.1 Aspirations et intérêts

Les énoncés de cette catégorie recouvrent les souhaits et intérêts de l'individu, et réfèrent aux choses qui attirent l'individu, avant ou après le stage.

TABLEAU 6 : Synthèse de la répartition des énoncés par catégories.

CATÉGORIES	NOMBRE	ITEMS OU SOUS CATÉGORIES	NOMBRE
ASPIRATIONS ET INTÉRETS	50 (15%)	1. Aspirations et intérêts avant le stage	20 (40%)
		• expérience professionnelle	12 (60%)
		• qualification	6 (30%)
		• besoin d'argent	2 (10%)
		2. Aspirations et intérêts après le stage	30 (60%)
		• intérêts pour les études	7 (23%)
		• int.professionnelles, personnelles	21 (70%)
		• intérêts pour d'autres stages	2 (7%)
SENTIMENTS ET ÉMOTIONS	22 (7%)		
ROLE ET STATUT	32 (10%)	1. Reconnaissance professionnelle	10 (31%)
		• employé(e)	
		• confidente collaboratrice	
		2. Reconnaissance sociale	13 (40%)
		• travailleur	
		3. Apprenant	3 (9%)
		4. Aucune reconnaissance	2 (6%)
		5. Autres	4 (12%)
COMPÉTENCES ET HABILETÉS	81 (25%)	1. Compétences générales	30 (37%)
		2. Habiletés spécifiques - savoir-faire	33 (41%)
		3. Habiletés spécifiques - savoir-être	18 (22%)
STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE	11 (3%)	1. En milieu de travail	9 (81%)
		2. En milieu hors production	2 (18%)
CONFIANCE EN SOI	46 (14%)	1. Confiance d'ordre générale	28 (60%)
		2. Sens des responsabilités	5 (10%)
		3. Autonomie	13 (28%)
ACTUALISATION	11 (3%)		
RÉCEPTIVITÉ	23 (7%)	1. Communication	9 (39%)
		2. Connaissance de d'autres personnes	14 (61%)
RÉFÉRENCE AUX AUTRES	16 (5%)	• les employés	7 (43%)
		• le "patron"	9 (56%)
OPINION DES AUTRES SUR SOI	23 (7%)	• individu dans l'entreprise	12 (52%)
		• contacts avec l'environnement personnel et social	11 (47%)

Cette catégorie regroupe les deux tiers (70%) de la sous structure Image de Soi. Elle fournit 50 énoncés qui se différencient en deux groupes: les aspirations avant le stage et après le stage.

4.2.1.2 Aspirations et intérêts avant le stage

Nous remarquons que la presque totalité des jeunes adultes (90%) ont choisi le stage pour des raisons spécifiques. Que ce soit la recherche d'expérience professionnelle ou une qualification : "je voulais travailler en restauration"(20), "prendre une expérience" (15), "demander un stage en comptabilité pour me spécialiser" (11), plus de la moitié des réponses (60%) concernent une recherche de "pratique" dans un milieu de travail. Pour certains, c'est une première expérience de travail proprement dit et non une "jobine".

> J'ai choisi un stage en milieu de travail pour essayer ce que c'était le marché du travail, je voulais voir comment ça marche (17).

Pour d'autres, le stage signifie un élargissement ou un enrichissement des savoirs dans un domaine qu'ils ont choisi d'expérimenter "j'ai pris le stage pour prendre une expérience en boulangerie, je voulais pratiquer" (14).

Par contre, presque le tiers des répondants ont des objectifs au delà d'une pratique d'un métier. Ces jeunes envisagent de se spécialiser dans un domaine précis pour être plus employable. La qualification est souvent liée aux apprentissages théoriques que peut offrir le programme, "...me permettait de m'essayer et

d'apprendre" (9) "j'étais intéressé parce qu'il avait des cours pour m'aider à me qualifier" (11).

> Je voulais prendre de l'expérience et me spécialiser en cordonnerie pour travailler après et m'ouvrir ma propre cordonnerie (18).

Seulement deux répondants ont donné des raisons financières pour avoir participé à cette mesure, "j'ai choisi le stage pour avoir un peu plus d'argent et ça m'ouvrait des portes" (10).

> Quand on m'a proposé le stage, j'étais mal pris au niveau argent, comme ça augmentait mes prestations de quelques dollars, j'ai accepté (8) .

4.2.1.2 Aspirations et intérêts après le stage

Cette sous catégorie représente 60% de la catégorie aspirations et intérêts. A aucun moment, nous avons recueilli des énoncés négatifs sur les objectifs futurs des sujets. Les discours formulés traduisent d'une part, une connaissance plus exacte des intérêts personnels, "je sais ce que je veux faire" (1), "plus certaine du travail que je recherche" (11) et d'autre part, l'intérêt pour reprendre des études "...prendre un cours de métier" (16) "besoin d'un secondaire V" (15) "j'ai commencé un cours en informatique" (7).

L'analyse des énoncés révèle davantage une plus grande connaissances de leurs intérêts personnels et professionnels. Effectivement, 70% des énoncés de cette catégorie dénotent des objectifs professionnels plus précis et une meilleure connaissance de soi.

> J'ai plus envie de retourner sur le marché du travail, ça m'a permis d'éclairer mes goûts, faire un bilan sur soi-même (19).

> Avant, je voulais me lâcher en comptabilité, mais c'est un milieu où tu es seule, maintenant je suis habituée à voir du monde et c'est important pour moi, j'aime ça rendre service, aider. J'ai des projets, j'aimerai travailler dans le milieu où je suis maintenant (4).

Quelques énoncés se réfèrent au passé pour confirmer une meilleure connaissance de soi, "je ne savais pas où je m'en allais" (17), "pas certaine de mon but dans la vie" (7).

Nous constatons que malgré le passé de ces jeunes, plus d'un quart des énoncés de cette catégorie reflètent une envie de reprendre des cours. Ce souhait de reprendre des études est motivé par deux objectifs. Le premier objectif est de se spécialiser. En effet, les jeunes ont fait l'apprentissage de nouvelles tâches et ils ressentent le besoin d'en connaître davantage dans le milieu de travail qu'ils ont choisi.

> J'ai envie d'approfondir mes connaissances théoriques, je vais travailler là-dedans, je voudrai plus me spécialiser (9).

Le deuxième objectif est d'accéder au secondaire V, "c'est mon stage qui m'a stimulé, sans secondaire V, tu ne peux pas choisir un bon job " (16).

4.2.2 Sentiments et émotions

Cette catégorie "renferme les divers états émotionnels exprimés par l'individu" (L'Écuyer, 1978, p. 81). Malgré ses 22 énoncés (7%), cette catégorie représente le tiers des énoncés de la sous structure Image de Soi".

Le plus grand nombre d'énoncés témoignent d'un certain contentement de la part des jeunes adultes vis à vis de leur stage. Cette satisfaction s'exprime surtout par rapport à une activité professionnelle qui change de la routine et qui les valorise, "j'aime le milieu" (4), "j'ai adoré ça" (11) "j'étais contente ..., fière" (12), "c'est valorisant dans le sens où tu aides les gens, tu te sens utile" (8).

Une fois de plus, quelques énoncés traduisent une évolution positive par rapport à l'image négative que les sujets percevaient d'eux avant le stage.

> Pendant 12 mois, je me suis laissée aller, maintenant je suis de bonne humeur, je ne pensais pas être heureuse en travaillant (9).

> Quand je suis rentrée à la garderie, je ne valais pas chère (...) j'étais passablement déprimée, je me sentais incapable de faire de quoi, je me morfondais chez moi, toute seule à remuer mes problèmes..., ça m'a restimulé pour entreprendre un stage et des cours pour remonter mon affaire (8).

4.2.3 Rôle et statut

Les énoncés de cette catégorie réfèrent à la reconnaissance de l'alternant en tant qu'acteur social dans l'entreprise et dans son environnement. Elle représente 10% de l'ensemble des énoncés et presque le tiers des réponses concernant le SOI PERSONNEL.

Il ressort de ces énoncés une valorisation des alternants d'avoir une reconnaissance sociale et professionnelle grâce à une activité professionnelle, "comme une personne qui travaillait là" (1), "une employée comme les autres"(20), "c'est valorisant de travailler, d'être considéré à ta propre valeur"(5).

Une partie des énoncés (43%) laisse voir une reconnaissance professionnelle au sein de l'entreprise. La plupart des répondants ont eu un statut d'employé(e).

> J'étais invitée aux activités comme employée, ils m'ont envoyée en congrès, c'était très intéressant (19).

> Je suis une employée comme les autres, les clients ne font pas la différence, j'ai les mêmes avantages, la patronne me met à la caisse (20).

Trois sujets se considéraient comme des partenaires à part entière ,"une confidente"(4), "un ami"(5), "un copain"(16).

> Les décisions prises dans le magasin se prennent à deux, René c'est pas vraiment un patron. C'est un ami, des liens d'amitiés se sont créés (5) .

Deux énoncés font état de l'utilité de la tâche, "tu te sens utile" (8), "indispensable dans l'équipe" (15).

Seulement 6% des énoncés relèvent d'un statut d'apprenant "au début...comme un stagiaire qui devait apprendre un métier"(9), "comme un stagiaire, en dernier comme un employé" (15), "comme quelqu'un qui doit apprendre" (7).

Il est à noter que seulement deux personnes se sont plaintes d'aucune reconnaissance professionnelle ou autre.

> Je servais pour boucher un trou, j'ai refusé un emploi, je ne veux pas noircir personne, je ne veux pas travailler dans l'entreprise (10).
>
> Il se débarrassait des "jobs" qu'il ne voulait pas faire, on avait l'air bête devant les clients, on en savait pas assez (18).

La reconnaissance au sein de l'entreprise se retrouve aussi dans l'environnement du stagiaire. En effet, 40% des réponses de cette catégorie font état d'une reconnaissance sociale dans l'environnement du jeune "tu peux dire que tu travailles" (4), "tu es plus respecté" (2). Les répondants se reconnaissent un statut de travailleur avant et après le stage "je suis commis aux pièces au comptoir" (2).

Un fait très surprenant est l'acquisition d'un statut plus ou moins permanent. Les jeunes sans emploi se reconnaissent un statut de "concierge" (13), "d'éducatrice" (12), "employé de bureau" (19), même après leur stage. Ceux qui

poursuivent des études se présentent comme étudiant, "je suis étudiant, j'ai un statut"(15), "maintenant, je suis en stage dans un incubateur d'entreprise et je suis des cours 33h/semaine" (8).

Le statut de travailleur est lié aussi bien à une occupation dans la journée qu'à une valorisation par rapport aux autres.

> Ce n'est pas valorisant d'être à l'aide sociale, l'employeur a déjà des préjugés quand tu recherches un emploi. C'est valorisant, quant je rencontrais des gens, je leur disais que je travaillais au palais de justice (15).
>
> C'est plus valorisant, tu as fait quelques choses dans la journée, tes parents t'apprécient plus, tu ne passes pas pour un gars qui niaise (16).

4.2.4 Compétences et habiletés

Cette catégorie correspond pour l'individu à l'acquisition de compétences générales et de différents types d'habiletés qui lui confèrent une efficacité réelle dans un milieu donné. Elle présente un quart de l'ensemble des énoncés et plus de la moitié (54%) des énoncés du "Soi adaptatif". C'est la catégorie qui regroupe le plus grand nombre d'énoncés.

L'analyse des énoncés permet d'identifier trois types de compétences acquises par le jeune adulte lors du stage. Nous retrouvons l'acquisition des habilités spécifiques ou savoir faire pour 41% des énoncés, suivi de près par les compétences

poursuivent des études se présentent comme étudiant, "je suis étudiant, j'ai un statut"(15), "maintenant, je suis en stage dans un incubateur d'entreprise et je suis des cours 33h/semaine" (8).

Le statut de travailleur est lié aussi bien à une occupation dans la journée qu'à une valorisation par rapport aux autres.

> Ce n'est pas valorisant d'être à l'aide sociale, l'employeur a déjà des préjugés quand tu recherches un emploi. C'est valorisant, quant je rencontrais des gens, je leur disais que je travaillais au palais de justice (15).
>
> C'est plus valorisant, tu as fait quelques choses dans la journée, tes parents t'apprécient plus, tu ne passes pas pour un gars qui niaise (16).

4.2.4 Compétences et habiletés

Cette catégorie correspond pour l'individu à l'acquisition de compétences générales et de différents types d'habiletés qui lui confèrent une efficacité réelle dans un milieu donné. Elle présente un quart de l'ensemble des énoncés et plus de la moitié (54%) des énoncés du "Soi adaptatif". C'est la catégorie qui regroupe le plus grand nombre d'énoncés.

L'analyse des énoncés permet d'identifier trois types de compétences acquises par le jeune adulte lors du stage. Nous retrouvons l'acquisition des habilités spécifiques ou savoir faire pour 41% des énoncés, suivi de près par les compétences

générales (37%) alors que le troisième type rassemble les réponses concernant les savoirs être dans différents milieux professionnels (25%).

4.2.4.1 Compétences générales

Dans la majorité des cas (80%) le contenu des énoncés traduit l'acquisition de compétences générales pour travailler dans un domaine spécifique, "je me sens capable de faire ce que je fais actuellement" (5), je suis vraiment correcte pour travailler là-dedans" (12).

De plus, nous pouvons observer une certaine auto-évaluation par rapport à un travail en général et par rapport au passé des jeunes, "il y a pas grand chose que je savais, maintenant je saurai quoi faire" (7) " je suis bonne pour travailler" (4), je me sens compétent, je me sens plus capable de faire un métier" (13).

> Je ne l'aurais pas fait avant de demander une place dans un ministère, je trouvais les critères d'admission trop élevés, maintenant je sais que je suis capable (15).

Les termes expérience, rapidité et être capable traduisent l'expression de compétence générale acquise par les sujets.

Des énoncés sont quelques peu à part. Quelques répondants reconnaissent une meilleure compétence tout en étant conscients de leur limite.

> Si je veux trouver de l'ouvrage, je sais que je vais pouvoir en suivant des cours pour être plus compétente suivant l'emploi (9).

4.2.4.2 Habiletés spécifiques: savoir-faire

Nous constatons que l'acquisition d'un savoir-faire en milieu de travail se retrouve dans 41% des énoncés de cette catégorie. Les individus énumèrent les habiletés qu'ils ont apprises en milieu de travail "j'ai appris la technique de vente, emballage "(5), "les tâches en buanderie (10), "à faire du pain, de la pizza... servir" (3).

Plus de la moitié de ces énoncés font référence à des acquisitions de savoir-faire en entreprise avec "la patronne" (14) ou selon une "pratique maison"(5).

> Tout ce que j'ai appris, je l'ai appris selon une pratique maison, pour travailler ici je suis correct, mais pour ailleurs, je ne sais pas (5).

Cette proportion est plus faible pour l'acquisition de savoir-faire en formation théorique hors institution. Un quart des énoncés de cette sous catégorie rapportent ce thème, "le cours d'aide cuisinière m'a appris à travailler en groupe" (3).

> Ces cours de concierge m'ont beaucoup aidé, j'ai appris des choses nouvelles, j'ai appris les produits d'entretiens, ça m'a aidé pas mal (13).

Outre les effets positifs d'une formation théorique, la même proportion d'énoncés souligne une insuffisance de théorie par rapport à la volonté d'acquérir des

habiletés spécifiques dans un milieu donné, "j'aurais voulu obtenir plus de cours sur la mécanique"(16), "sur les meubles"(1), "en boulangerie"(3).

C'est l'occasion pour un répondant d'exprimer son insatisfaction face au stage. Le sujet a l'impression de "repartir à 0, d'avoir rien appris" (18).

> Je repars à 0, j'ai pas eu de cours théoriques, je n'en sais pas assez en pratique, il ne m'a pas tout appris, je sais que quelques tâches. On est encore à se demander quelles semelles mettre sur des bottes, on a pas vu les 3/4 des tâches. Sur le plan théorique, on n'a rien appris (18).

4.2.4.3 Habiletés spécifiques: savoir-être

Cette sous catégorie représente une proportion plus faible que les autres (22%). Par contre, elle a la spécificité d'apporter des renseignements sur l'acquisition d'habiletés autres que professionnelles.

En effet, cette sous catégorie regroupe aussi bien les énoncés qui traduisent l'acquisition de certaines habiletés professionnelles indispensables dans tous les milieux de travail comme "l'imagination"(5), "l'organisation" (3), "rythme de travail" (14), "communication" (19), que les réponses exprimant un épanouissement personnel dans un environnement social.

> Ca m'a permis d'être moins exigeante, j'ai pris le temps de penser aux conditions et aux moyens de m'en sortir (8).

> Quand il y a du monde, je souris plus, je parle plus, je réponds moins, j'ai appris à être plus correcte(10).

> Ca m'a appris à vivre en groupe, être plus patiente, apprendre à se contrôler, j'étais un peu impulsive (7).

4.2.5 Stratégie d'apprentissage

Cette catégorie regroupe 11 énoncés (3.5%) sur les 68 de la sous structure "Activité de soi". Les énoncés recueillis décrivent diverses modalités internes ou externes face à l'apprentissage en général.

Nous observons que plusieurs répondants ont plus de facilité à apprendre dans un milieu de travail avec des professionnels "j'ai appris en faisant"(12), "le plus de chose, c'est avec lui que je l'ai appris" (2) "j'ai trouvé ça plus facile la pratique, je ne suis pas forte en théorie" (19). Deux énoncés sont quelque peu différents. En effet, les répondants considèrent qu'une spécialisation nécessite plus de théorie, "ça prend de la théorie pour comprendre certaines choses" (16), pas assez de théorie pour se spécialiser" (10).

4.2.6 Confiance en soi

Cette catégorie réfère aux énoncés qui indiquent que l'individu assume ses responsabilités, devient de plus en plus autonome afin de se prendre en charge.

Cette catégorie regroupe presque les deux tiers des énoncés (60%) de l'activité de soi et nécessite donc d'être structurée en trois sous groupes nommés

comme suit: la confiance d'ordre générale, le sens des responsabilités et l'autonomie. Toutefois, nous sommes conscients que chacun de ces groupes se complètent et reflètent globalement une meilleure confiance en soi chez les répondants.

4.2.6.1 Confiance générale

L'acquisition d'une meilleure confiance en soi est largement exprimée par les répondants. Les énoncés (60%) traduisent l'acquisition d'une meilleure confiance en soi dans un milieu professionnel, "j'ai plus confiance pour retourner sur le marché du travail" (11), la première journée j'ai tout compris" (19, "je cherche plus d'ouvrage" (13) " je n'ai plus peur de rencontrer un employeur" (15).

Cette confiance se construit, d'une part , à l'aide des réussites professionnelles vécues pendant le stage et, d'autre part, grâce aux contacts avec "plusieurs catégories de gens" (4), "je parlais plus avec les gens" (10).

Il est à souligner que le quart des réponses font état d'une confiance en soi grâce à la confiance que leur accordait les professionnels.

> Ils m'ont fait entièrement confiance, ça m'a encouragé, ça te donne le goût de le faire, j'ai plus confiance pour retourner sur le marché du travail (11).

4.2.6.2 Sens des responsabilités

Cette sous catégorie correspond à 10% des énoncés de la catégorie confiance en soi. Les réponses révèlent l'augmentation du sens "des responsabilités" (9) et la conscience des capacités acquises ainsi que le "pouvoir de prendre des initiatives" (7). Mais elles signifient aussi une augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie.

> J'ai plus confiance en moi, je prends plus d'initiatives, je suis persévérante pour trouver des solutions suivant les situations (7).
>
> Avant je voulais travailler dans une "shop", maintenant je me sens capable de prendre plus de responsabilités, je suis plus autonome, je vais seule sur les contrats (9).

4.2.6.2 Autonomie

Cette sous-catégorie (un tiers des réponses de la catégorie) se traduit par la capacité de "travailler seule" (1) et de ne plus être "dépendant des autres" (16) dans un milieu professionnel. Par conséquent, l'autonomie est étroitement liée à la compétence et aux habiletés, "Je rentrerai demain matin, je serai capable de travailler sans aide" (15).

4.2.7 Actualisation

Cette catégorie "comprend les énoncés traduisant chez l'individu la sensation générale d'évolution positive concernant sa vie présente" (L'Écuyer, 1978, p. 83).

Même si ces énoncés ne regroupent que 7% des réponses de la sous structure activité de soi et 3.5% de l'ensemble des énoncés, les résultats viennent appuyer une fois de plus ceux de la catégorie sentiments et émotions. Nous constatons que les individus ont un besoin d'exprimer un bien être et une évolution positive d'eux mêmes depuis leur stage; ce qui laisse sous entendre une meilleure représentation de soi.

> J'ai changé de mode de vie, je suis positive, je pars à l'aventure pour faire ce qui me plaît (7).
>
> Je me sens mieux dans ma peau, je me sens comme les autres (17).

4.2.8 Réceptivité

Cette catégorie correspond à 7% de l'ensemble des énoncés. Elle décrit le désir de l'individu à communiquer avec les autres. Il émerge de cette catégorie une meilleure communication avec les autres et un élargissement du champ social.

Plus d'un tiers des énoncés révèlent une meilleure communication avec les autres comparativement au passé, "avant, j'étais gênée, je ne voyais personne "(4), je suis plus à l'aise, je fonce vers le monde" (17).

Le reste des énoncés traduit davantage un élagissement du champ social. Nous pouvons différencier deux éléments: d'une part, un élément quantitatif, les répondants ont "trouvé d'autres camarades" (8), je me suis fait d'autres amis"(19), "j'ai connu des gens" (3), d'autre part, un élément plus qualitatif, les sujets ont rencontré d'autres personnes issus de milieux sociaux différents du leur, "j'ai trouvé d'autres camarades dans d'autres secteurs" (8).

> j'ai élargi mes relations, c'est valorisant, je jase avec des personnes que je ne pensais pas pouvoir aborder (15).

4.2.9 Référence aux Autres

Cette sous structure du soi non soi comporte les énoncés où le sujet ne parle pas de lui comme tel mais des autres. Elle tient lieu de catégorie dans cette présentation et regroupe 5% de l'ensemble des énoncés.

Les réponses concernent aussi bien les employés (43%) que les patrons (56%). Les données sur les employés témoignent d'une satisfaction des jeunes face au personnel de l'entreprise; ils apprécient leur disponibilité, leur gentillesse, et leur aide.

Il en est de même pour les données concernant "le patron", "il était compétent" (2), "ben patiente" (4), "super correct" (17), "il m'encourage" (17).

Nous pouvons remarquer l'importance que donne le stagiaire à avoir un patron "correct", c'est à dire attentif et prenant son rôle de tuteur à coeur.

> Sur le plan théorique il s'est occupé de ma formation, il vérifiait mes connaissances par des examens (9).

Nous avons relevé qu'un seul énoncé négatif vis à vis des employés et des patrons.

> J'aimais la "job", mais je n'aimais pas la façon dont il réagissait avec nous autres (18).

4.2.10 Opinion des autres sur soi

Nous reprenons la définition de l'Écuyer (1978) pour qui cette sous structure comprend "les énoncés où le sujet est personnellement concerné via le jugement des autres à son sujet" (p.85).

De même que les énoncés concernant le SOI SOCIAL, les sous structures, Référence aux Autres (5%) ou Opinion des Autres sur Soi (7%), ne sont pas toujours significatives sur le nombre total des énoncés. Les énoncés concernant

cette catégorie témoignent encore une fois de l'importance du jugement des autres sur l'individu.

Les termes confiance et valorisation sont intimement liés. La confiance accordée par le personnel de l'entreprise est un élément "valorisant" pour l'individu, "ils me voyaient là dedans, j'ai trouvé ça valorisant" (19), "ça te valorise..., les autres te donnent de l'ouvrage, ils savent que tu es capable de le faire" (6).

> Ils m'ont fait entièrement confiance, ça m'a encouragé, ça te donne le goût de le faire, j'ai plus confiance pour retourner sur le marché du travail (11) .

Ce sentiment de valorisation grâce à la perception d'un jugement positif au sein de l'entreprise se retrouve dans l'environnement personnel et social, "je me sens valorisé par rapport à ma famille"(17), "aux yeux de mon beaux-père, j'ai monté d'une côche" (15). Certains répondants se réfèrent au passé.

> tu perds confiance en toi, ta femme te voit plus pareil, ça change les attitudes, maintenant ça change la vision des autres par rapport à toi (6).

> tu reflètes une autres image de toi, tu veux paraître bien, ça te stimule, les autres te font remarquer que tu changes, que tu es de bonne humeur (7).

4.2.11 Synthèse

L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence 10 catégories. Si nous nous en tenons au nombre d'énoncés par catégorie, nous observons que la catégorie, compétences et habiletés, est la plus représentée avec un quart des énoncés. L'acquisition de compétences générales et de différents types d'habiletés est largement exprimés par les participants.

La deuxième catégorie, aspirations et intérêts, correspond à 15% de l'ensemble des énoncés. Les sujets recherchent dans le stage une expérience professionnelle; expérience acquise puisque les jeunes adultes se reconnaissent une compétence générale dans un domaine précis. Les aspirations après le stage, pour travailler dans un milieu professionnel, sont justifiées par l'apprentissage d'un métier ou par la poursuite des études.

L'acquisition de compétences, liée à la réussite, permet à l'individu une meilleure confiance en soi, confiance qui alimente les aspirations et une meilleure réceptivité vis à vis des autres (7%).

Nous constatons aussi que la catégorie confiance en soi représente 14% des énoncés. La confiance acquise par le jeune adulte résulte, d'une part, de l'apprentissage d'un métier et d'une meilleure connaissance de ses intérêts et, d'autre

part, de la confiance que lui accordent les professionnels et son milieu social (rôle et statut 10%, référence aux autres 5% et opinion des autres sur soi 7%). Elle justifie pour certains une sensation générale d'évolution positive concernant sa vie présente (actualisation 3,5%, sentiments et émotions 7%).

4.3 Analyse et interprétation des résultats

Cette dernière partie de ce chapitre, sur les résultats de la recherche, donne un portrait intégré de différentes composantes de la représentation de soi du jeune adulte après un programme de formation en alternance. Les résultats sont discutés à partir de quatre thèmes: l'entreprise creuset de l'identité, compétences et représentations positives, connaissance de soi et projet, et réceptivité face aux autres.

4.3.1 Le milieu de travail: reconnaissance professionnelle et sociale ou l'entreprise creuset de l'identité

Le milieu de travail offre à l'individu une identité professionnelle conférée par le rôle qui lui est attribué au sein de l'entreprise. Les sous-sections de ce thème développent les trois points suivants: le rôle et statut, la confiance et responsabilité et l'utilité de l'activité. Certains aspects sont illustrés de commentaires de répondants.

4.3.1.1 Rôle et statut

L'activité professionnelle confère au stagiaire un statut. En effet, il en résulte que selon l'endroit où il se trouve, il est traité tantôt comme employé, tantôt comme étudiant. L'alternant devient donc un acteur social qui acquiert une position sociale au sein d'un milieu professionnel et dans son environnement.

Des auteurs comme Lucas et Franco (1985) mentionnent que le statut social de l'alternant représente de nombreux changements dans la vie quotidienne du jeune: horaires de travail, rythme de vie...De plus, pour le temps de la formation, une identité sociale s'affirme aux yeux de tous: famille, formateurs, amis; "c'était valorisant, quand je rencontrais des gens je leur disais que je travaillais au palais de justice" (15).

L'étude de Gauthier (1988), sur les jeunes chômeurs et assistés sociaux au Québec, relève que de poser la question "Qu'est ce que tu fais?" est la pire question que l'on pouvait poser à ces jeunes. L'auteure remarque que notre société valorise le travail salarié et que l'on devient ce que l'on fait. Ceci est d'autant plus important à l'âge où le jeune tente une première insertion dans le monde adulte. Ainsi l'acquisition d'un nouveau statut devient primordiale si le jeune veut être reconnu socialement.

Dans cette étude, nous observons que le stage confère pour les deux tiers des répondants un statut de travailleur. Campeau et al (1987) constatent que les assistés sociaux s'inscrivent aux mesures dans l'espoir de ne plus avoir le statut de bénéficiaire à l'aide sociale. Pourtant ce programme "stages en milieu de travail" maintient le statut d'assistés sociaux. C'est donc le milieu de travail qui favorise une position sociale. Les jeunes s'attribuent un statut professionnel d'après le poste de travail mais aussi suivant la considération du milieu professionnel. Il est donc important de différencier le statut formel imposé par les institutions et le statut informel proposé par le milieu professionnel. Crepeau (1982) considère qu'il existe un statut juridique qui confère une identité sociale au jeune. Cette identité peut être plus ou moins valorisée selon la qualité que l'on donne à ce statut. Ce même auteur propose une typologie de statut plus ou moins valorisant: arpète, apprenti, élève ou jeune s'éduquant. L'arpète est un statut à connotation négative et dévalorisante, le jeune a un rôle de travailleur, il est dépendant d'une production. Chez l'apprenti prévaut la dominante professionnelle; l'élève reste un scolaire et le "jeune s'éduquant" correspond à une reconnaissance du jeune comme personne en développement.

Cette recherche démontre plutôt que les aspirations des jeunes adultes semblent s'orienter vers un statut de travailleur puisque 70% des répondants identifient leur position à un métier. De plus, nous constatons que cette position est

maintenue, même quand le jeune est sans emploi; "mon métier c'est concierge" (13), "éducatrice" (19)

Suite à l'évaluation du dispositif de formation des jeunes 16 à 18 ans, Malglaive (1985) apporte d'autres conclusions sur l'importance d'un statut. En effet, bien que les jeunes soient en stage, ils se considéraient comme "chômeurs" et la majorité d'entre eux aspiraient à être reconnus socialement et non comme stagiaire ou élève. Il ressort de cette dernière étude une insatisfaction liée à un statut de stagiaire qui ne fait que les marginaliser vis à vis des "copains".

4.3.1.2 Confiance et responsabilité

La médiation d'une "considération valorisante" (Gimonet, 1985) se fait suivant la perception d'autrui. Les alternants sont très sensibles à la confiance qu'on leur accorde ainsi qu'aux responsabilités qu'on leur donne. Ce thème a été largement abordé dans la catégorie opinion des autres sur soi et référence à l'autre. Presque la totalité des répondants (90%) ont spontanément fait référence positivement aux employés ou au "patron" de l'entreprise. La disponibilité de chacun et surtout la confiance que leur accordaient les autres sont des réponses très souvent avancées; "on me faisait confiance, je m'occupais de la caisse" (20).

Les notions de confiance et de responsabilité sont intimement liées. Crepeau (1982) note à propos des conditions de réussite de l'apprentissage que les notions de confiance et de responsabilité figurent dans près de 40% des réponses de son étude. Chapuis remarque que "C'est dans la mesure où cette reconnaissance lui est confirmée qu'il éprouve de l'estime pour ce qu'il fait. L'estime de soi renforce la confiance en soi en lui donnant sa dimension" (cité par Gimonet, 1985, p.151).

Ces résultats se confirment dans cette recherche. En effet, l'analyse des énoncés fait ressortir une meilleure confiance en soi grâce à la confiance accordée par l'environnement; "Ils m'ont fait entièrement confiance, ça m'a encouragé, ça te donne le goût de le faire, j'ai plus confiance pour retourner sur le marché du travail" (11).

Deux répondants se sont plaint du manque de confiance qu'on leur accordait; "Ils ne m'ont rien montré pour certaines tâches, ils avaient peut être pas confiance en moi" (8).

La confiance qu'on accorde à des individus est perçue comme un jugement positif des autres sur soi et s'accompagne d'une valorisation de soi. D'après Geay (1982) et Crepeau (1982), la valorisation de soi et la construction d'une identité passe par des manifestations concrètes que les auteurs ont identifiées comme suit:

- la rémunération;

- l'utilité sociale du travail;
- la confiance et les responsabilités.

Nous estimons que la confiance et les responsabilités sont un corollaire de l'utilité sociale du travail. Quelques énoncés reflètent le fait de se sentir indispensable et utile; par contre, aucun énoncé n'a abordé la rémunération. Le statut et la position sociale, offerts par l'activité professionnelle, viendraient t-ils occulter le besoin d'argent? "tu ne fais pas le stage pour l'argent, mais au moins tu peux dire que tu travailles" (4). L'étude du MMSR (1985) confirme cette observation puisque les auteurs constatent que seulement 4,48% des motifs de sortie sont dus à des incidences monétaires.

Pour Crepeau (1982), la confiance apparaît un élément essentiel à l'apprentissage mais aussi un facteur principal de la motivation. Les répondants l'expriment lorsqu'ils disent, "je suis capable d'assumer des responsabilités, j'étais capable mais personne me donnait des responsabilités" (5).

4.3.1.3 Utilité de l'activité

Le fait d'être inséré dans un travail en vraie grandeur permet au jeune d'avoir un rôle reconnu utile auprès des pairs. Ce sentiment d'utilité entraîne la reprise d'une meilleure confiance en soi et s'accompagne d'une représentation mentale plus positive.

Geay (1982) constate que la médiation du travail socialement utile pour soi et les autres fonctionne comme "source de la formation d'identité puisqu'on assiste au développement du sentiment d'être soi-même utile, d'avoir une raison d'être et de savoir où on va dans la vie" (p.212).

L'augmentation des motivations, du fait de l'utilité de l'activité, est reliée à l'actuel et au futur, c'est ce qui justifie autant d'énoncés sur les aspirations et intérêts après le stage. Ainsi, l'entrée dans la vie professionnelle donne au jeune une position sociale reconnue par les pairs; elle est conférée par les tâches qui lui sont confiées, l'utilité sociale de l'action, la prise d'initiatives et les responsabilités qui sont permises (Gimonet, 1985).

La confiance se développe aussi grâce aux compétences et habiletés acquises par le jeune lors du stage. L'alternance permet un apprentissage actif, les activités du milieu donnent au stagiaire l'occasion de réussir et d'apprendre en faisant. C'est un des aspects dynamiques de l'alternance.

4.3.2 Compétences et représentations positives

L'alternance permet au jeune d'apprendre un métier grâce à l'acquisition de compétence. Ce thème compte trois sections: l'apprentissage d'un métier, l'acquisition des compétences et autonomie.

4.3.2.1 Apprentissage d'un métier

L'alternance donne l'occasion aux jeunes d'apprendre à partir de la réalité. Les répondants sont conscients de leurs acquis théoriques et pratiques basés sur la logique concrète; "pendant le stage tu apprends un métier"(1).

Ainsi, l'alternance permet au jeune de s'essayer devant les autres , de réussir et de comprendre. Ainsi, cette réussite reconnue par les autres et par soi-même, engendre une représentation de soi positive; "je me sens capable de faire ce que je fais actuellement" (5), "je suis bon là dedans" (9).

Cet intérêt pour la pratique est manifeste chez les sujets interviewés. Chartier (1982) constate que trois raisons principales se dégagent de cet intérêt:

- importance accordée aux activités pratiques puisqu'il y a un rejet de l'école pour la plupart "j'ai vécu pendant mon stage des choses que je n'aurai pas pu apprendre à l'école" (12);

- les jeunes aiment le travail pratique pour sa logique concrète; "j'ai trouvé ça plus facile la pratique, je ne suis pas forte en théorie" (19);

- de plus, le travail pratique se situe dans la réalité et l'élève apprécie de travailler comme un adulte en présence d'adultes et surtout de professionnels; "ça m'a stimulé de parler avec une personne qui connaissait son affaire, je savais que je pouvais lui faire confiance" (2).

L'intérêt pour la pratique est indéniable, les auteurs n'en doutent plus. Toutefois, Chartier (1982) souligne que "les élèves étaient d'autant plus intéressés que les activités du milieu de vie étaient considérées comme ayant une utilité pour la formation (...) il permet d'acquérir une expérience utile pour le futur"(p 207).

Par conséquent, l'alternance, qui permet un apprentissage basé sur la logique concrète, est aussi associée à la satisfaction d'apprendre et de comprendre et à la réussite immédiate.

4.3.2.2 Acquisitions de compétences

L'acquisition de compétences est largement exprimée par les jeunes adultes, elle prend d'abord le signe d'énumération d'habiletés spécifiques ou savoir faire; " j'ai appris: technique de vente, emballage, réception des meubles...." (5), par la suite, elle signifie une compétence plus générale dans un métier,"Je suis correcte pour travailler, je suis plus rapide" (10).

La majorité des habiletés sont acquises dans le milieu de travail, par contre, un quart des énoncés témoignent d'acquis théoriques complétant la pratique; "Les cours de concierge m'ont beaucoup aidé, j'ai appris des choses nouvelles, ça m'a aidé pas mal" (13).

Gimonet (1985) constate que les périodes plus théoriques ont pour objectifs de contribuer pour chacun à une approche en compréhension de ses réussites. Elles aident à devenir plus compétent afin de manifester des capacités dans son environnement socio-professionnel.

La compétence ressentie par l'individu dans un milieu professionnel, jumelée à l'acquisition d'un savoir-être en milieu de travail et dans son environnement, complète l'affirmation de soi et procure une meilleure confiance en soi. Ces savoirs permettent au jeune d'exister en tant que personne; "avant j'étais incapable de demander un emploi" (20), "j'ai amélioré ma patience, ça m'a aidé" (4), "j'ai beaucoup appris, ça m'a apporté beaucoup de sécurité" (11).

Willians (1983) met en évidence cette compétence dans l'éducation coopérative. Il estime que la pédagogie de l'alternance permet le développement de la personne au niveau de sa compétence. Les savoirs acquis dans l'action permettent une autonomie professionnelle mais aussi émotionnelle.

4.3.2.1 Autonomie

Le rapport Schwartz (1981), en France, fait mention que l'insertion des jeunes suppose que l'on reconnaisse une autonomie à ces derniers "les jeunes ne seront autonomes que s'ils deviennent responsables" (Charlot, 1981, p.189).

L'acquisition de compétences contribue à l'autonomie dans le travail et vis à vis des autres; "maintenant, je me sens compétent, autonome" (14), "je rentrerai demain matin, je serai capable de travailler sans aide" (15), "maintenant je me sens capable de prendre plus de responsabilités, je suis plus autonome" (9).

Rogers (1972) observe que les sentiments de responsabilité et d'autonomie permettent une reconstruction de la personnalité. Ainsi, le sentiment d'identité se traduit par une impression de liberté, d'autonomie dans le travail et dans leur vie personnelle; "j'ai appris à me débrouiller seule" (14).

Il en ressort que l'acquisition de compétences développe une meilleure confiance en soi reconnue par un environnement social. Elle permet aussi une meilleure connaissance de soi et de ses intérêts donnant à l'individu une possibilité d'avoir des projets à court ou long terme.

4.3.3 Meilleure connaissance de soi et projet

Nous avons observé dans les thèmes précédents que l'alternance permet l'apprentissage d'un métier et confère au jeune une identité professionnelle. Ce thème permet d'observer que la mise en situation dans un milieu professionnel et l'acquisition des différents savoirs apportent une connaissance plus objective de soi et une meilleure connaissance de soi.

4.3.3.1 Aspiration à l'emploi

Une des premières questions que l'on se posait au cours de cette recherche consistait à connaître les raisons qui poussaient le jeune à s'inscrire dans la mesure "stages en milieu de travail". Nous sommes surpris des réponses précises données par les jeunes adultes. En effet, même si certains analystes pensent que les mesures d'employabilité sont des moyens d'exploitation d'une main d'oeuvre bon marché, les jeunes, pour la plupart, ont volontairement choisi cette formation pour des raisons précises et positives.

Deux thèmes ressortent de l'analyse, d'une part, la recherche d'une expérience professionnelle et d'autre part, la recherche d'une qualification, ce qui rejoint les objectifs de cette mesure. Ces deux groupes de réponses rejoignent de très près celles recueillies par Chartier (1982) auprès de jeunes apprentis. Par contre les

entrevues montrent que plus de la moitié des individus avait déjà effectué un premier stage et se donnait des objectifs plus spécifiques pour le choix d'un deuxième stage.

Si nous examinons de près le thème expérience de travail, nous remarquons que les jeunes recherchent surtout une orientation. Dans l'ensemble ils viennent pour se préparer à une "vraie" vie professionnelle sans vraiment avoir une idée du métier qu'ils exerceront; "j'avais envie de travailler, avoir une expérience là dedans" (7) . En effet, la majorité de ces jeunes ont connu des périodes d'inactivité, ou de petites "jobs" . Par conséquent, il y a une perte des repères sociaux et affectifs d'où la perte de confiance en soi avant le stage et le peu de sûreté pour un choix de métier précis.

Toutefois, il faut être conscient que c'est une forte aspiration à l'emploi qui motive les jeunes à entreprendre un stage (Lucas et Franco,1985; Malglaive, 1983)). Il est a noter que 95% des jeunes interrogés se sont fixés un projet à court terme et la plupart envisagent d'acquérir une expérience de travail ou désirent se qualifier dans un domaine précis.

Ainsi, l'élaboration d'un projet avec les responsables de la formation prend une importance capitale pour l'épanouissement psychologique du jeune. Il doit permettre de mettre en oeuvre les qualités et les capacités de l'alternant. Le projet à

court terme permet au jeune de se situer, de s'affirmer et de trouver un intérêt dans les activités. Par ailleurs, la réalisation positive du projet à court terme dynamise les projets à plus long terme et alimente la réalisation de soi (Chartier, 1982).

L'importance du projet, auprès de cette population, est relevé dans l'étude du MMSR (1985) où il ressort que 16% des motifs de sortie de la mesure "stages en milieu de travail" sont dus au contenu du projet. Pour certains, le projet ne correspond pas à leurs intérêts, pour d'autres, c'est la sensation de se sentir exploiter qui les motive à abandonner la mesure.

L'originalité de l'alternance dans les mesures d'employabilité est de favoriser la formation personnalisée à travers un projet à court terme. Il permet de se situer, de s'affirmer et de trouver un intérêt dans les activités. Comme nous le remarquons dans le cadre théorique de cette étude, le projet d'avenir est la toile de fond du champ motivationnel. La motivation mûrit si l'individu a une représentation mentale de lui favorable (Ruel, 1988). Les données recueillies sur ce thème n'en font plus de doute. En effet, la majorité des jeunes adultes ont un projet; il relève de l'acquisition des savoir-faire pratiques et théoriques ainsi que des savoir-être qui se concrétisent dans des fonctions précises de travail.

4.3.3.2 Meilleure connaissance de soi

L'alternance permet pour un grand nombre de découvrir un contexte inhabituel s'inscrivant dans des interactions qui font émerger des intérêts nouveaux.

> Avant je voulais me lâcher en comptabilité, mais c'est un milieu où tu es toute seule, maintenant je suis habituée à voir du monde et c'est important pour moi, j'aime ça rendre service, aider (4).

La formation aide à préciser les intérêts et les motivations pour un métier choisi. Ces souhaits exprimés dans 10% des énoncés se retrouvent aussi dans les catégories "sentiments et émotions" et "actualisation". Cette sensation générale d'évolution positive concernant sa vie présente est l'aboutissement d'une meilleure connaissance de soi et de ses intérêts professionnels, le tout est étroitement lié aux représentations positives vécues par les jeunes pendant le stage; "J'aime travailler, c'est plate de ne rien faire"(13), "Je suis plus rassurée pour avancer dans l'avenir, je suis plus certaine du travail que je recherche" (11).

Le travail donne l'occasion aux jeunes de s'essayer, de connaître leurs possibilités et leurs limites, il apporte une reconnaissance objective de soi; "J'ai vu que j'avais besoin d'un secondaire V "(15), "J'envisage de continuer dans ce domaine là, j'ai vu que c'était vraiment ma branche"(11).

Il est intéressant d'observer que 40% des répondants ont l'emploi qui leur plaît après le stage et qu'un peu moins du quart se sont donnés les moyens pour reprendre des études, malgré les difficultés matérielles que cela signifie.
Les jeunes sans emploi (40%) ont espoir de trouver et se donnent les moyens pour rechercher activement un emploi dans une branche choisie.

4.3.4 Réceptivité

La plupart des jeunes ont exprimé une plus grande réceptivité face aux autres. Ainsi, ce dernier thème est développé dans les lignes qui suivent.
Nous avons déjà précisé, dans la présentation des catégories qu'il ressort des énoncés un désir de communiquer avec les autres. Geay (1982) estime que le travail provoque une décentration, les jeunes voient les choses d'un autre point de vue, leur horizon s'élargit et ils s'intéressent aux autres; "Je comprends plus les autres qui n'ont pas d'emploi, je suis plus respectueux envers les autres" (9).

Par ailleurs, le contact avec les autres adultes rompt leur isolement social, ils ont plus confiance en eux et ressentent le besoin de communiquer; "je suis moins gêné pour parler avec le monde" (13), "ça m'a dégêné, je suis plus à l'aise, je fonce plus vers le monde" (17).
L'étude du MMSR (1988) ressort que cette mesure permet à 82% des participants d'avoir une vie sociale plus active comparativement à x% des non participants et que

93% des sujets ont l'impression d'être plus proche de leur famille et amis; "avant je me sentais à part des autres, j'avais moins d'amis, j'allais chez nous, je ne parlais pas" (13), "mon ami me voyait autrement, il était moins farouche, il parlait plus parce que je parlais plus, il y avait moins de tension "(10).

C'est surtout au contact des adultes que les jeunes développent une aptitude relationnelle; " Cela m'a appris à vivre en groupe, être plus patiente, apprendre à se contrôler, j'étais un peu impulsive" (4).

4.3.5 Synthèse

L'exploration du vécu des jeunes nous permet de saisir la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes après le stage. Lors de l'analyse, différents points concernant le concept de soi sont ressortis:

- tout d'abord l'intégration sociale par le travail a permis à l'individu la construction d'une identité professionnelle. Ils sont reconnus socialement par un travail utile leur permettant de s'essayer et de se voir confier des responsabilités. De plus ce statut est reconnu par les pairs;
- la maîtrise des savoir-faire apporte une connaissance objective de soi et met en valeur des capacités jusqu'à maintenant non exploitées. Le processus d'autonomie prend naissance dans la confiance en soi, développée grâce à des expériences réussies;

- l'expérience dans un milieu de travail ainsi que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire donnent l'occasion aux jeunes de préciser leurs goûts et leurs intérêts professionnels;
- l'alternance permet aux jeunes adultes de réussir des activités professionnelles à l'intérieur d'un projet. De fait, ce vécu permet, d'une part, une représentation positive et, d'autre part, la motivation pour des projets à court ou long terme,
- finalement, le contact avec le monde des adultes est un facteur de sociabilité et amène l'individu à sortir de ses propres préoccupations pour adopter des attitudes sociales plus positives.

Nous considérons donc que la mesure "stages en milieu de travail" favorise une meilleure représentation de soi du jeune adulte bénéficiaire de l'aide sociale, notre hypothèse est ainsi confirmée. Sa dynamique est repérable dans les perceptions que l'individu a de lui-même. La majorité des jeunes s'attribuent un statut professionnel reconnu d'une part par eux-même grâce à l'apprentissage d'un métier et d'autre part par leur environnement. Ce statut leur accorde indépendance et responsabilité. Ce programme privilégiant le principe d'alternance permet des réussites professionnelles et personnelles teintées par l'apport des perceptions des autres sur soi. Il en résulte une meilleure confiance en soi et une connaissance objective de soi, le tout influençant l'élaboration de projet à court ou long terme.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'intérêt tout au long de cette recherche s'est centré sur l'alternance en tant que principe éducatif permettant le développement personnel et social des individus et plus précisément des jeunes adultes en difficulté d'insertion professionnelle et sociale. Ainsi, considérant d'une part, les caractéristiques psycho-sociales des jeunes adultes peu qualifiés et, d'autre part, l'organisation de programmes de formation en alternance à l'intention de cette clientèle, la question suivante a été posée:

> Quelle est la représentation de soi du jeune adulte après un programme de formation en alternance?

La formation alternée représentée par la mesure "stages en milieu de travail", mise sur pied par le gouvernement du Québec en 1984, a constitué notre milieu de recherche. Par ailleurs, la spécificité de cette étude s'est inscrite dans le rapport de deux concepts, la formation en alternance et le concept de soi du jeune adulte à l'aide sociale.

Le cadre de référence nous a permis dans un premier temps de clarifier le concept d'alternance en éducation. Ce concept, loin d'être nouveau, réapparaît depuis une dizaine d'années comme "remède économique" pour les jeunes peu qualifiés. Mais il est avant tout un principe pédagogique au coeur de la relation théorie/pratique qui justifie ce choix pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Par ailleurs, il est

reconnu que l'alternance est source de développement et d'épanouissement personnel. Ainsi le langage pédagogique se double de dominance plus psychologique. En effet, les auteurs tels que Bourgeon (1979), Mouret, (1979, 1980) et Geay (1982) démontrent que l'alternance a le pouvoir de motiver ou de remotiver en valorisant l'expérience du travail en situation réelle.

Les différentes situations d'une pédagogie d'alternance contribuent au développement d'un projet et mettent en valeur des capacités jusqu'à maintenant non exploitées. D'autre part, le contact avec les adultes et la participation aux mêmes tâches, vécus comme des considérations valorisantes et positives, viennent consolider la représentation de soi. Cette partie s'est finalisée par la description du programme "stages en milieu de travail" dont les objectifs sont de permettre, aux jeunes à l'aide sociale, visés par la mesure, d'acquérir une expérience sur le marché du travail, expérience qui se doit d'être diversifiée et utilisable dans l'apprentissage d'une profession semi-qualifiée en utilisant le mécanisme d'alternance travail/formation.

La deuxième partie du cadre de référence était consacrée au concept de soi. Dans l'exposé de la description des approches psychanalytique, béhaviorale et phénoménale, quelques points ont retenu notre attention. L'approche phénoménale s'intéresse au concept de soi à partir du point de vue de l'individu; l'approche plus individualiste considère qu'avec le temps l'individu parvient à une reformulation personnalisée quant à l'expérience de son propre soi. Sur le plan développemental, il est mis en évidence une évolution tout au long de la vie qui tient compte des différentes

expériences plus ou moins positives vécues par l'individu et de sa capacité de s'actualiser. Ainsi, la représentation n'est pas un simple bilan du vécu, l'individu se définit en fonction de son devenir, de son développement, d'abord balisé par les pratiques éducatives et les normes de la société. Ces possibilités d'évolution du concept de soi justifient la prise en considération de ce dernier dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

C'est sur ces assises théoriques que nous avons bâti nos orientations méthodologiques. L'approche qualitative a été favorisée afin de questionner l'expérience du jeune, son vécu et la représentation qu'il avait de lui même après cette expérience. Les entretiens se sont effectués auprès de 20 jeunes adultes (dans la région du Bas Saint-Laurent) ayant terminé avec succès leur stage depuis moins de 4 mois. L'utilisation d'un guide d'entretien ouvert a été préféré, afin de recueillir plus de données en profondeur sur chaque sujet. Le guide d'entretien s'est présenté sous forme de questions ouvertes centrées sur différents thèmes relevés dans le cadre de référence: vécu du stage, vécu des activités théoriques et pratiques, rapports avec les adultes, l'entreprise, perception de soi et changements perçus sur le plan personnel, social et professionnel.

Nous avons eu recours à l'analyse de contenu, telle que définie par L'Écuyer (1987), pour traiter l'ensemble des informations. La catégorisation s'est faite à l'aide du modèle multidimensionnel du concept de soi de L'Écuyer (1978). Toutefois, nous avons

effectué des changements au niveau des catégories de ce modèle afin de respecter le sens de tous les énoncés et de retranscrire une description de la représentation de soi la plus proche possible de celle perçue par les répondants.

L'analyse de contenu a mis en évidence dix catégories. Par ailleurs, l'exploration du vécu des jeunes nous a permis de saisir la représentation qu'ils avaient d'eux-mêmes après le stage. Nous avons relevé quatre points importants:

- une reconnaissance sociale qui favorise le sentiment d'identité; le milieu de travail offre à l'individu une identité professionnelle. Il est indéniable que les marques de confiance, les responsabilités confiées à un jeune sont essentielles dans cette reconnaissance;
- l'acquisition d'une autonomie dans le travail et dans la vie personnelle qui prend naissance dans la confiance en soi, la maîtrise des savoir-faire et la reconnaissance d'une compétence professionnelle;
- une meilleure confiance en soi qui résulte des expériences réussies et de la reconnaissance des pairs;
- une intégration sociale par le contact avec le monde des adultes dans un milieu professionnel.

Puisque nous remarquons que le programme "stages en milieu de travail" a favorisé l'acquisition de représentations positives, nous considérons donc que notre hypothèse s'est confirmée. Cependant, notre étude ouvre quelques nouvelles perspectives de recherche. Ainsi, d'autres types de mesure sur le même sujet pourraient corroborer nos résultats, c'est à dire des mesures avant et après le stage et/ou des mesures à plus long terme. De plus, l'échantillonnage pourrait être élargi afin d'obtenir d'autres données. Dans ce contexte, il serait intéressant d'une part d'observer si des résultats semblables sont retrouvés en milieu urbain et d'autre part, d'enquêter auprès de jeunes qui ont abandonné la mesure.

Enfin, soulignons que cette recherche fournit des données psycho-sociologiques nouvelles et originales qui apportent des éléments essentiels afin de justifier la pertinence d'un tel programme sur l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

AKTOUF, O., (1987), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique, Québec: PUQ.

BEDARD, J. (1984), " Cette dépendance prolongée appelée "jeunesse", Rapport de recherche.

BELAND, R. (1982), "L'évolution du concept de soi chez l'adolescent délinquant selon deux milieux institutionnels: un milieu semi-sécuritaire et un milieu sécuritaire", Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Montréal.

BERCOVITZ, A. (1982), Éducation et alternance, Paris: Edilig.

BERTAND, T., CARON, E., (1958), L'apprentissage: principes et réalisations dans le Québec, Ottawa: Editions Fides.

BERTRAND, Y., (1986), Vers l'école de l'an 2000, Gouvernement du Québec.

BLOOM, B (1979), Caractéristiques et apprentissages scolaires, p. 151-161.

BOURGEON, G. (1979), Socio pédagogie de l'alternance, Paris : Éditions Universitaires, UMNFREO, Mésonance, no 2.

BRUNO, S. (1987), "Les relations entre éducation, formation professionnelle et travail : une perspective systémique, Formation et emploi, no 17, p. 105-116.

BUREAU RÉGIONAL DE COORDINATION PSMT (fév. 1988), Résultats de l'enquête auprès des 1716 stagiaires qui ont participé au programme, " Que sont-ils devenus".

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986), Les 15-29, portrait statistique des jeunes par région, Québec: Publication du Québec.

CAMPEAU, J., TREMBLAY-LAMARRE, J.,(1987). L'évaluation des résultats et impacts chez les participants aux programmes de développement de l'employabilité. Québec :Ministère de la Main d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, service de l'évaluation des programmes.

CARTON, M. (1984), Éducation et le monde du travail,: Paris: UNESCO.

CHARTIER, D. (1982), Motivation et alternance, Paris: Éditions universitaires, Mésonance ,no 3, VI.

CHARLOT, B. (1981), "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, un problème pédagogique et sociologique ou un problème politique ?, Éducation permanente, no 59-60, p. 185-204.

COLEMAN, J., HUSEN, T. (1985), Devenir adulte dans une société en mutation, Paris .

COMBS, A.W.,SNYGG, D. (1959), Individual behavior: a perceptual approach to behavioral, (2o éd.re.), New York: Harper.

COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE DU QUÉBEC (1985), La santé mentale des enfants et des adolescents ; vers une approche globale, p.17-7O.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983), Pour que les jeunes adultes puissent espérer, Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle, Québec: gouvernement du Québec.

CORNIER, D., ROCHON, J.P. (1988), "L'errance, la toxicomanie et l'estime de soi chez les jeunes", Revue québécoise de psychologie, vol. 9, no 1, p. 111-121.

CREPEAU, B. (1982), Apprentissage et développement personnel, Paris : Éditions Universitaires, Mésonance, no1, VI.

DARVEAU, J.G., TREMBLAY, J., MOISAN, C. (1988 a), Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité, Québec: Ministère de la main d'oeuvre et de la sécurité du revenu.

DARVEAU, J.G., TREMBLAY-LAMARRE, J., MOISAN, C.(1988 b). Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité, travaux communautaires, stages en milieu de travail, rattrapage scolaire, faits saillants. Québec: Ministère de la main d'oeuvre et de la sécurité du revenu.

DEMERS, M. (1982), Les jeunes et le chômage: conséquences psychologiques et sociales, Québec: Conseil Québécois de la recherche sociale.

DIRECTION DU BAS SAINT-LAURENT (juillet 1989), Programme des stages en milieu de travail, Rapport annuel 1988-1989.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1989), Cadre d'organisation - formation en alternance, Québec, Ministère de l'éducation.

DUBAR, C. (1987), L'autre jeunesse: jeunes stagiaires sans diplôme dans un dispositif de socialisation, Lille : Presses universitaires.

EDMOND, M. (1987), "Étude exploratoire des effets d'un entraînement à l'écriture créatrice sur le concept de soi et la créativité", Mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal : Université du Québec à Montréal.

ELLIS, R. J. (1987). "L'enseignement coopératif post secondaire au canada ". Document d'étude, Conseil des sciences du canada, Ottawa.

ERIKSON, Erik H. (1959), Enfance et société, Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

ERIKSON, Erik H. (1972), Adolescence et crise, la quête d'identité, Paris: Flammarion.

ETTORE, G. (1987), "Travail et identité des jeunes" Éducation comparée, no39,p.135-144.

FITZGERAD, L. (1986). "On the Essential Relations between Éducation and Work." Journal of Vocational Behavior, no 28, p. 254-284.

FORTIN, M.F., TAGGART, M.E., KEROUAC, S. ET S. NORMAND, (1988), Introduction à la recherche, Montréal: Décarie.

FUGITT, E.D.(1984), "C'est lui qui a commencé le premier", Québec: Centre d'intégration de la personne.

GARCEAU, l., BARIBEAU, T. (1988), Les impacts des changements technologiques sur les tâches et l'éducation. Rapport Centre canadien de recherche sur l'information du travail, Publié par le Gouvernement du Canada.

GAUTHIER, B., (1984), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Québec: PUQ.

GAUTHIER, G. (1982), Le counseling de groupe, Québec : Presse université du Québec.

GAUTHIER, M. (1988), Les jeunes chômeurs, Documents de recherche no 18, Québec: Institut Québécois de recherche sur la culture.

GEAY, A (1982), De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis, Paris: Éditions Universitaires, Mésonance.

GEMINEL, P. (1988). "Les jeunes en stage 16-18 ans : une approche des attitudes en terme de projet, Revue Française de sociologie, XXIX, p.143-170.

GIMONET, J.C. (1984), Alternance et relations humaines, Paris: Éditions Universitaires, Mésonance.

GIMONET, J. C. (1985), "L'alternance ou la gestion d'une complexité", Colloque enseignements agricoles et formation des ruraux.

GRELL, P. (1985), Étude du chômage et de ses conséquences: les catégories sociales touchées par le non-travail. Histoire de vie et de débrouillardise, Montréal: Université de Montréal.

HANCY, J.P. (1979), Les stages de formation pour jeunes sans emploi, Ministère du travail et de la participation, région Provence Alpes-Côte d'Azur.

HUOT, l. (1981), "Changement du concept de soi de l'alcoolique durant un traitement de court terme", Mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal : Université du Québec à Montréal.

JALLADE, J.P. (1982), La formation en alternance des jeunes: principes pour l'action, Berlin: CEDEFOP.

JALLADE, J.P. (1986), "La formation en alternance à la croisée des chemins", dans FUTURIBLES, p. 52-62.

JOSHI, P., DE GRACE, G.R. (1985), "Estime de soi, dépression, solitude et communication émotive selon la durée du chômage", Revue québécoise, vol. 6, no 3, p.3-19.

LAMARRE, M. (1987), Tendances de L'évolution de la société québécoise et priorité qui s'en dégagent pour l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation.

LANDRY, B, (1986), " Evaluation du mouvement Québécois des chantiers auprès des jeunes de 16 à 25 ans dans leurs démarches de prises en charge", Rapport de recherche.

LANDRY, C. (1988), "Fonctions et modalités organisationnelles d'expériences de formation professionnelles en alternance", Recherche et formation technologiques, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p.263-279.

LANDRY, C. (1989) " Un modèle pour l'analyse de l'articulation éducation-travail à partir des dimensions organisationnelles de la formation professionnelle en alternance" Rencontre scientifique en enseignement professionnel, actes de la rencontre, Université Laval, p.171-188.

L'ÉCUYER, R. (1975), La genèse du concept de soi: théorie et recherches, Sherbrooke: éditions Naaman.

L'ÉCUYER, R. (1978), Le concept de soi, Paris: PUF.

L'ÉCUYER, R. (1987), "L'analyse de contenu: notions et étapes", Les méthodes de la recherche qualitative, Québec: Presses de l'université du Québec, p.51-65.

L'ÉCUYER, R. (1990), "Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans cent ans après William James", Revue québécoise de psychologie, vol.II, no 1-2, p. 126-167.

LEFEVRE, B., (1989), "La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation", Revue canadienne de l'éducation, vol.14, no 3, p.381-386.

LESNE, M. (1984), Lire les pratiques de formation d'adultes théories et pratiques de l'éducation, Paris: Edilig.

LUCAS, A., FRANCO, A. (1985), Les formations en alternance, Paris: Centre Inffo.

MAISONNEUVE, J. (1982), Introduction à la psychologie, Paris: Presses universitaires de France.

MALGLAIVE, G., WEBER, A. (1982), "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", Revue française de pédagogie, no 61 oct. nov. déc., pp.17-27.

MALGLAIVE, G. et WEBER, A. (1983). "École et entreprise : intérêt et limite de l'alternance en pédagogie." Revue française de pédagogie,no 62.

MALGLAIVE, G. (1983, 1985). Evaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans, Noisy le Grand: ADEP,tome 1 et 2.

MASLOW, A.H. (1972), Vers une psychologie de l'être, Paris: Fayard.

Mc CALLUM, B. A., WILSON, J. C. (1987), "They said it wouldn't work. (A history of cooperative education un canada). Journal of cooperative Education, volume XXIV, numbers 2-3.

MATHEY-PIERRE, C., Ritzler, I. (1989), Formations en alternance, Repère Bibliographiques, Perspectives documentaires en sciences de l'Éducation, no 16, p.53-84.

MEAD, G.H. (1934), L'esprit, le soi et la société, Paris: PUF, 1963.

MICHEL, J., LALANDE, J.M. (1984), Processus opérationnel du programme "stages en milieu de travail", Québec: Ministère du travail et de la sécurité du revenu.

MINISTERE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU (1984), la situation des jeunes à l'aide sociale, Études monographiques, Québec, Publication du Québec.

MINISTERE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU (1985), Les motifs de sorties des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale, Québec: publication du Québec.

MINISTERE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU (1987), Étude préparatoire à l'évaluation des résultats aux programmes de développement de l'employabilité, Québec: Publication du Québec.

MINISTERE DE LA MAIN D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU (1989), Stages en milieu de travail: directives administratives, Québec.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1979), Formation préparatoire à l'emploi: objectifs généraux, sous objectifs, Direction générale de l'éducation des adultes.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1985), Vers une formation Qualifiante dans le programme stages en milieu de travail, service des programmes de formation professionnelle.

MINISTERE DES APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA (1988), Tableau ELLIS: tableau comparatif des programmes de formation des apprentis, Emploi et immigration Canada, services d'emploi, Ottawa.

MOJSE, M. (1983), "Relation entre le concept de soi et le rendement scolaire",mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal: Université du Québec à Montréal.

MOREL, L., SENAULT, P. (1984), "L'insertion des jeunes: peut-on parler d'innovation", Éducation permanente, p.75-81.

MOURRET, E. (1979), "L'alternance: repères théoriques et champ d'application", Actualité de la formation permanente, oct. no 42, p.33-43.

MOURRET, E. (1980), "La formation en alternance, origine et état de la pratique", Actualité de la formation permanente, no 49, p.34-43.

PAPALIA, D. E., OLDS, Sally W. (1989), Le développement de la personne. Montréal: Les éditions HRW.

PATRY, G. (1988), "L'évolution de la conscience de soi chez des personnes analphabètes", ALPHA 88, M.E.Q, p.267-303

PELLETIER, D. (1971), La représentation de soi, t.I: Interprétation cognitive, Montréal: éditions du renouveau pédagogique.

PELLETIER, R. (1979), "L'enseignement par alternance: l'expérience du programme M.B.A. de la faculté d'administration de l'université de Sherbrooke", Enseignement et gestion, université de Sherbrooke.

POISSON, Y., (1990), La recherche qualitative en éducation, Sillery: Presses de l'université du Québec, xi.

POURTOIS, J.P. ET H. DESMET, (1988), Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, Liège: Pierre Mardaga Editeur.

RODRIGUEZ-TOME, H., BARIAUD, F. (1987), Les perceptions temporelles à l'adolescence, Paris: PUF.

ROGERS, C.R. (1972), Le développement de la personne, Paris : Dumod, 2ème éd..

RUEL, P. H. (1987), "Motivation et représentation de soi", Revue des sciences de l'éducation, 13, no2, p.239-259.

SAINT-LAURENT, Danielle (1987), Dossier jeunes adultes 18-30 ans. Programme de consultation d'expects, commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Publication du Québec.

SARTIN, Pierrette (1977), Jeunes au travail/jeunes sans travail. Paris: Ed. d'organisation.

SELTIZ, C., WRIGHTSMAN, , L. et S.W. COOK (1976), Les méthodes de recherche en sciences sociale, Montréal: HRW.

THERIAULT, G., DAY, J.E et al (1989). la formation en alternance: Aquiculture, agriculture, horticulture. Rapport de mission présenté à la commission scolaire Miguasha, service régionalisé de l'éducation de adultes, Carleton.

TOUPIN, L. (1989), "L'employabilité : d'une éthique du travail à une éthique de la responsabilité." Elan formateur, Vol. 2, no 2, p. 12-23.

VRIET, M. (1982), Le vécu des stages de formation chez l'adulte, Université de poitiers, institut d'économie régionale.

WESTON, W. (1983), " Competence, autonomy, and purpose: the contribution of cooperative education" Journal of cooperative education, vol 19, no2, p.27-39.

ZAZZO, Bianka (1966), Psychologie différentielle de l'adolescence, Paris: PUF, 2ème éd. 1972.

ANNEXES

Section II - Préparation professionnelle spécifique

La préparation professionnelle spécifique se mesure au temps nécessaire pour acquérir les connaissances théoriques et pratiques indispensables à l'exécution des tâches de l'emploi. Cette formation peut s'acquérir dans une école, au travail, dans une institution militaire ou autre, ou par la pratique de passe-temps éducatifs. Elle ne tient pas compte de la période d'adaptation au cours de laquelle un travailleur doit s'habituer aux conditions particulières d'un nouvel emploi pour lequel il est déjà pleinement qualifié. La préparation professionnelle spécifique englobe tous les genres de formations suivants:

a. Formation universitaire ou secondaire supérieure

L'enseignement est dispensé par une institution qui confère des diplômes et des certificats. Le programme secondaire supérieur dont la durée moyenne est de quatre ans (exception faite des arts libéraux non orientés vers une profession) est considéré comme l'équivalent de deux ans de préparation professionnelle spécifique. Chaque année de cours universitaire équivaut à une année de préparation professionnelle spécifique.

b. Formation professionnelle

Cet enseignement est dispensé dans les écoles professionnelles ou les établissements qui ne confèrent aucun diplôme et dont le but est de donner des connaissances générales ou particulières en sciences commerciales, sur le travail d'atelier ou les arts. Dans l'évaluation de cette formation professionnelle, trente heures de scolarité équivalent à quinze heures de préparation professionnelle spécifique.

c. Apprentissage

Formation dispensée à quiconque veut acquérir un métier.

d. Formation en usine

Cette formation est donnée par un patron ou sous sa responsabilité, à l'usine ou ailleurs, en vue de préparer les travailleurs à remplir des fonctions déterminées au sein de son entreprise.

e. Formation en cours d'emploi

Elle comprend toute formation qu'un individu acquiert en cours d'emploi, à titre de débutant ou de stagiaire, sous la direction d'un employé compétent et en vue d'une fonction déterminée.

f. Autre formation

C'est l'expérience acquise en exécutant des tâches subalternes ou de nature différente mais qui préparent un travailleur à une fonction déterminée d'un niveau supérieur.

ÉVALUATION DU DEGRÉ DE PRÉPARATION PROFESSIONNELLE SPÉCIFIQUE

Le tableau ci-dessous illustre les différents degrés de préparation professionnelle spécifique.

Degrés	Durée	Degrés	Durée
1	Simple démonstration	5	De 6 mois à 1 an
2	Plus longue que la précédente et allant jusqu'à 30 jours	6	D'un à 2 ans
3	De 30 jours à 3 mois	7	De 2 à 4 ans
4	De 3 à 6 mois	8	De 4 à 10 ans
		9	Plus de 10 ans.

ANNEXE 2

	TRAVAUX COMMUNAUTAIRES	STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL	RATTRAPAGE SCOLAIRE
IDENTIFICATION DU PARTICIPANT			
ADULTE I	95,2	95,3	95,9
ADULTE II	4,8	4,7	4,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134
AGE			
MOINS DE 21 ANS	23,5	21,1	21,8
21 A 25 ANS	45,5	49,2	43,3
26 A 29 ANS	24,8	23,8	21,6
30 ANS ET PLUS	6,2	5,9	13,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 763	29 859	34 133
SEXE			
FEMME	47,2	50,4	55,7
HOMME	52,8	49,6	44,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 763	29 859	34 133
STATUT A L'AIDE SOCIALE			
PERSONNE SEULE	77,1	72,0	63,6
COUPLE SANS ENFANT	4,3	4,2	3,5
COUPLE AVEC ENFANT	8,3	9,3	7,1
CHEF DE FAMILLE MONOPARENTALE	10,3	14,5	25,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134

	TRAVAUX COMMUNAUTAIRES	STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL	RATTRAPAGE SCOLAIRE
LIEU DE RESIDENCE			
DOMICILE DES PARENTS	53,3	51,0	41,5
LOGEMENT	28,3	31,3	40,2
AUTRE	17,5	16,4	17,3
NON COMPLETE	0,9	0,8	1,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134
NIVEAU DE SCOLARITE			
6 ANS ET MOINS	2,8	1,9	3,5
7 ANS	2,5	1,9	3,7
8 ANS	6,2	5,1	8,9
9 ANS	11,2	11,3	-19,7
10 ANS	16,7	18,9	29,3
11 ANS	27,7	33,6	26,0
12 ANS	15,5	18,4	6,2
13 ANS	4,8	4,3	0,8
14 ANS	6 3	2,4	0,4
15 ANS ET PLUS	5,4	1,3	0,3
NON-COMPLETE	0,9	1,0	1,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134
LANGUE DE COMMUNICATION			
FRANCAIS	95,8	96,5	93,9
ANGLAIS	4,2	3,5	6,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134
APTITUDE AU TRAVAIL			
APTE	91,9	93,3	89,0
INAPTE	8,1	6,7	11,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0
NOMBRE	27 764	29 859	34 134

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN

(l'ordre des thèmes est indicatif)

* Amener le jeune à parler de son stage

* approfondir et faire préciser ce que les activitées théoriques et pratiques ont pu lui apporter sur le plan personnel et professionnel

* Amener le jeune à préciser ses rapports avec les adultes de l'entreprise et comment il se sentait perçu par les autres

* Amener le jeune à verbaliser les changements qu'il a perçu après le stage:

- sur le plan personnel (confiance en soi, aspiration...)
- sur le plan profesionnel (métier, emploi, projet...)
- sur le plan social (relations avec les autres, amis, famille)

Université du Québec à Rimouski
300, allée des Ursulines, Rimouski
Québec, Canada
G5L 3A1
Téléphone: (418) 723-1986

ANNEXE 4

Février 1990

BONJOUR,

Par cette lettre, je vous confirme notre rencontre du à heures.

J'insiste sur le fait que l'entretien servira uniquement pour mon travail de maîtrise.

En vous remerciant d'avance de votre collaboration .

Elisabeth Mazalon

Responsable de l'étude

Lieu de la rencontre:

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE

PROFIL DU PARTICIPANT:

Nom:..... Adresse:

Age: Tel:
moins de 21 ans(1)
21 ans à 25 ans(2)
26 ans à 29 ans(3)

Sexe: Femme(2) Homme(1)

Statut familial:*
personne seule(1)
couple sans enfant(2)
couple avec enfant(3)
chef de famille monoparentale(4)

Départ des études régulières à plein temps:

12 à 24 mois(1)
25 à 36 mois(2)
37 a 48 mois(3)
plus de 48 mois(4)

Scolarité avant le stage:

primaire(1)
secondaire
général(2) diplôme
professionnel court(3)
profesionnel long(4)
autres(5) .....

Durée à l'aide sociale avant le stage:
moins de 6 mois(1)
6 mois à 12 mois(2)
13 mois à 24 mois(3)
25 mois à 36 mois(4)
plus de 36 mois(5)

Situation actuelle:*

emploi(1)
sans emploi(2)
études(3)

CARACTERISTIQUES DU STAGE

Nombre de stages:* Un (1) deux(2)

Durée du stage: .....

Secteur d'activité économique:.....

privé(1)
public(2)

Taille de l'entreprise (secteur privé):*

0-9(1)
10-49(2)
50 et plus (3)

Préparation professionnelle spécifique:

niveau 2
niveau 3
niveau 4
niveau 5
niveau 6
niveau 7 et plus

Activité de formation:

10 à 15%(1)
16 à 20%(2)
plus de 20%(3)

* Renseignements recueillis auprès du répondant